

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO**



**Jaqueline Luzia da Silva**

**Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Alicia Maria Catalano de Bonamino

Rio de Janeiro  
Março de 2010

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO**



**Jaqueline Luzia da Silva**

**Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro.**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profª Alicia Maria Catalano de Bonamino**

Orientador

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profª Vera Masagão Ribeiro**

Co-Orientador – PUC-SP

**Profº José Carmello Braz de Carvalho**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profª Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profª Eliane Ribeiro Andrade**

UFRJ

**Profº Marcio da Costa**

UFRJ

**Profº PAULO FERNANDO CARNEIRO DE ANDRADE**

Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 8 de março de 2010

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

### **Jaqueline Luzia da Silva**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2002), com licenciatura em Sociologia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2005). É professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro desde 1999 e, atualmente, trabalha no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). Também atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino das séries iniciais para crianças, jovens e adultos. Atua principalmente nas seguintes áreas: Alfabetização, Letramento, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores Alfabetizadores.

#### Ficha Catalográfica

Silva, Jaqueline Luzia da

Permanência e desempenho na EJA : um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro / Jaqueline Luzia da Silva ; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino. – 2010.

282 f. : il. (color.) ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Eficácia escolar. 4. Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro (PEJA). I. Bonamino, Alicia Maria Catalano de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

A Deus, Pai de todos nós, por todas as bênçãos e graças recebidas até o presente momento, por senti-lo diariamente na minha vida, enchendo meu corpo de paz e esperança.

Aos meus pais Luzia e Euclides, por terem me desejado com tanto carinho e por terem me ajudado a ser quem sou.

Ao meu irmão Hélio, por todo o apoio e amizade em todos esses anos de caminhada.

Ao meu esposo Waldelamir, a quem amo mais a cada dia, por toda a dedicação e amor oferecidos gratuitamente em nossa relação.

À querida cunhada Viviane, em agradecimento pela amizade devotada.

Às queridas amigas Roberta, Vanda, Ana Patrícia e Janaína, por toda a amizade, carinho e atenção em todos os momentos em que precisei.

Às amigas da Gerência de EJA/SME, por todo o carinho com que me acolheram e me acolhem até hoje.

## **Agradecimentos**

À Professora Alicia Bonamino, grande parceira em todos os momentos do trabalho, em agradecimento pela orientação dedicada e acolhedora.

À Professora Vera Masagão Ribeiro, pela co-orientação carinhosa, agradecendo por todos os toques fundamentais para a elaboração do trabalho.

À Professora Rosália Duarte, pelo auxílio e ensino fundamentais à análise dos dados da pesquisa.

À querida Elisângela, por todos os conhecimentos transmitidos nas fases finais da pesquisa.

À amiga Flora Prata Machado, por todo o incentivo e apoio aos meus estudos e pesquisas.

Aos Professores José Carmelo e Isabel Lelis, pela carinhosa leitura do trabalho em todas as etapas de construção e pelas sugestões fundamentais para a realização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por ter permitido a pesquisa nas escolas com PEJA e às escolas, que me acolheram com tanto respeito e abertura ao meu trabalho.

## Resumo

Silva, Jaqueline Luzia da; Bonamino, Alicia Maria Catalano de. **Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2010. 282p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Essa pesquisa tem como objetivo compreender as características de escolas de Educação de Jovens e Adultos que podem ser consideradas eficazes, ou seja, têm a capacidade de incidir positivamente, através do uso de seus recursos materiais e de suas políticas e práticas pedagógicas e de gestão, no processo de alfabetização e na redução dos índices de evasão dos alunos. O estudo focalizou três escolas da rede municipal do Rio de Janeiro que integram o PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), com turmas correspondentes à alfabetização e primeiro segmento do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com dirigentes, professoras e educandos, além de observação em sala de aula durante um ano letivo. Como pano de fundo da análise dos dados, comentam-se estudos recentes no campo da EJA no Brasil, além da produção internacional e nacional sobre escolas eficazes. Faz-se também uma contextualização do PEJA na política pública de EJA do município do Rio de Janeiro e no país. As três escolas com PEJA estudadas foram selecionadas por se destacar, pela associação de altos índices de aprovação com baixos índices de evasão na etapa do Programa correspondente à alfabetização. A abordagem escolhida foi a verificação das características comuns entre elas, à luz das características indicadas na literatura sobre escolas eficazes. A pesquisa pretendeu, a partir dos dados colhidos, encontrar elementos que contribuam para compreender o curso pedagógico do trabalho desenvolvido. As evidências produzidas pelo estudo sugerem que as escolas que alcançam resultados positivos e a permanência dos alunos e alunas da EJA apresentam diferentes combinações das seguintes características: infraestrutura adequada às aulas noturnas para jovens e adultos, com recursos pedagógicos diversos e disponíveis; metas e objetivos claros e voltados para aprendizagens significativas; professores que participam das ações de formação continuada; apoio pedagógico de qualidade para os

professores; uma supervisão pedagógica que garante o cumprimento das funções docentes; um clima acadêmico favorável à aprendizagem; conteúdos curriculares que fazem sentido para os alunos; um corpo docente que troca entre si práticas de sala de aula e saberes pedagógicos, apoiado pela coordenação pedagógica; professores que têm expectativas positivas quanto à aprendizagem de seus alunos, com vistas à superação das dificuldades encontradas e avaliações frequentes do progresso dos alunos.

### **Palavras-chave**

Educação de Jovens e Adultos; Eficácia Escolar; Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro (PEJA).

## Résumé

Silva, Jaqueline Luzia da; Bonamino, Alicia Maria Catalano de. (Directeur de thèse). **Permanence et résultats scolaires de l'EJA: une étude sur l'efficacité scolaire dans le cadre du Programme d'éducation de jeunes et adultes à la municipalité de Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2010. 282p. Thèse de Doctorat – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Cette recherche a pour objectif de saisir les caractéristiques des écoles d'éducation des jeunes et adultes qu'on estime efficaces, c'est-à-dire, les écoles qui à travers l'utilisation de leurs ressources matérielles, de leurs politiques, de leurs pratiques pédagogiques et gestionnaires, ont la capacité de provoquer un impact positif sur les processus d'alphabétisation et sur la réduction des indices d'évasion des élèves. L'étude a focalisé trois écoles qui intègrent le PEJA (Programme d'éducation de jeunes et adultes), ayant des classes qui correspondent aux classes d'alphabétisation et celles du premier segment de l'enseignement fondamental. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens avec des dirigeants, professeurs et élèves, outre l'observation en salle de classe pendant une année scolaire. Servant d'arrière-plan à l'analyse des données, on a commenté des études récentes concernant l'EJA au Brésil, aussi bien que la production internationale et nationale au sujet des écoles efficaces. On a cherché également à encadrer le PEJA dans le contexte de la politique publique de l'EJA dans la municipalité de Rio de Janeiro et dans le pays. Les trois écoles étudiées - PEJA - ont été sélectionnées en raison de leurs hauts niveaux de réussite et du bas indice d'évasion scolaire dans l'étape du Programme correspondant à l'alphabétisation. L'approche choisie a été celle de la vérification des caractéristiques communes à ces trois écoles, à la lumière des caractéristiques indiquées dans la littérature spécialisée sur l'efficacité scolaire. À partir des données analysées, la recherche a voulu trouver des éléments qui contribuent à la compréhension du parcours pédagogique du travail développé. Les évidences produites par l'étude suggèrent que les écoles qui ont réussi des résultats positifs et la permanence des élèves – garçons et filles – de l'EJA présentent de différentes combinaisons des caractéristiques suivantes: infrastructure adéquate aux classes nocturnes pour des

jeunes et adultes aux ressources pédagogiques diverses et disponibles; directives et objectifs clairs orientés vers des apprentissages significatifs; professeurs qui participent à des actions de formation continuée; support pédagogique de qualité pour les professeurs; une supervision pédagogique qui assure l'accomplissement des fonctions du corps enseignant; une ambiance académique favorable à l'apprentissage; des contenus du cursus qui soient accessibles aux élèves; un corps enseignant qui échange des pratiques de salle de classe et des savoirs pédagogiques, et qui soit soutenu par une coordination pédagogique; des enseignants qui aient des attentes positives quant à l'apprentissage de leurs élèves, visant à les aider à surmonter les difficultés trouvées et à évaluer fréquemment leur progrès.

## Mots-clés

Éducation de jeunes et adultes ; Efficacité scolaire; Programme de l'Éducation de jeunes et adultes à la Municipalité de Rio de Janeiro (PEJA).

## Sumário

1. Introdução	16
2. Pesquisas recentes sobre Educação de Jovens e Adultos	21
3. A pesquisa sobre características de escolas eficazes: breve revisão dos principais achados na literatura internacional e brasileira	36
3.1 A Literatura Internacional	37
3.2 A Literatura Nacional	43
3.3 EJA e Escolas Eficazes	47
4. A inserção do PEJA na política pública do município do Rio de Janeiro	51
4.1 As pesquisas sobre o “Projeto de Educação Juvenil”	62
5. Procedimentos metodológicos	66
5.1 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa	66
5.2 O estudo de caso	68
5.3 Pesquisa de campo, população e amostra	69
5.4 Instrumentos de coleta de dados	71
5.4.1 Análise documental	72
5.4.2 Observações	72
5.4.3 Entrevistas	74
5.4.4 Grupo focal	80
5.4.5 Questionários	81
5.5 Procedimentos de análise	83
6. Dados coletados, análise dos dados e resultados	85
6.1 Perfil dos alunos	85
6.1.1 Caracterização sociodemográfica	86

6.1.2 Indicadores de renda e inserção no mundo do trabalho	93
6.1.3 Trajetórias escolares, relação com a escola e perspectivas para o futuro	96
6.2 Perfil dos educadores entrevistados	107
6.3 Descrição das escolas	109
6.4 Categorias de análise	114
6.5 Práticas Pedagógicas	185
6.6 Considerações sobre a análise dos dados da pesquisa	189
7. Conclusões	196
8. Referências Bibliográficas	201
Anexos e apêndices	207

## **Lista de quadros**

Quadro 1 – Temas e subtemas	22
Quadro 2 – Pesquisas sobre evasão e/ou repetência na EJA	27
Quadro 3 – Construtos propostos por Lee, Bryk e Smith para estudos de avaliação de eficácia de escolas secundárias	39
Quadro 4 – Pesquisas sobre o PEJ	65
Quadro 5 – Categorias de análise e incidências no Programa Nud*ist 4	116

## Lista de tabelas

Tabela 1 – Distribuição da produção acadêmica sobre EJA, na série histórica 1999-2007, nas universidades PUC-Rio, UERJ, UFMG, UFRGS e UNISINOS	29
Tabela 2 – Temas e subtemas – 1999-2007	30
Tabela 3 – Construtos propostos por Willms para a avaliação de sistemas escolares	37
Tabela 4 – Onze características encontradas em escolas eficazes, de acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (1995)	40
Tabela 5 – Fatores encontrados por Raczynski e Muñoz em estudos qualitativos sobre efeito escola	41
Tabela 6 – Evolução das Matrículas no PEJA – 1998-2007	56
Tabela 7 – Estrutura dos blocos do PEJA	56
Tabela 8 – Construtos observados durante as aulas	73
Tabela 9 – Categorias das Entrevistas com o Diretor e o Coordenador Pedagógico	75
Tabela 10 – Categorias da Entrevista com o Professor	79
Tabela 11 – Categorias do Questionário socioeconômico para os alunos	82
Tabela 12 – Sexo e faixas de idade	88
Tabela 13 – Faixas de idade e local de nascimento	90
Tabela 14 – Apresentação do perfil dos entrevistados	107
Tabela 15 – Categorias de análise da pesquisa	114
Tabela 16 – Estratégias metodológicas e práticas escolares utilizadas pelo professor durante a aula	186
Tabela 17 – Clima da sala de aula e manejo do grupo	187
Tabela 18 – Apoio prestado ao desenvolvimento afetivo-social dos alunos	188
Tabela 19 – Apoio prestado ao desenvolvimento cognitivo e verbal dos alunos	188
Tabela 20 - Apoio prestado ao desenvolvimento da postura autônoma dos alunos	189

## Lista de gráficos

Gráfico 1 – Sexo	86
Gráfico 2 – Cor declarada	87
Gráfico 3 – Idade	88
Gráfico 4 – Cor e faixa etária	89
Gráfico 5 – Naturalidade	89
Gráfico 6 – Religião	90
Gráfico 7 – Estado civil	91
Gráfico 8 – Composição familiar	92
Gráfico 9 – Escolaridade da mãe	92
Gráfico 10 – Escolaridade do pai	93
Gráfico 11 – Empregada doméstica	93
Gráfico 12 – Livros em casa	94
Gráfico 13 – Recursos disponíveis em casa	94
Gráfico 14 – Atividade remunerada	95
Gráfico 15 – Sexo e atividade remunerada	96
Gráfico 16 – Tempo de estudo no PEJA	97
Gráfico 17 – Principal motivo para a matrícula no PEJA	97
Gráfico 18 – Abandono da escola na infância	98
Gráfico 19 – Reprovação na infância	99
Gráfico 20 – Abandono do PEJA	100
Gráfico 21 – Sexo e abandono do PEJA	100
Gráfico 22 – Reprovação no PEJA	101
Gráfico 23 – Sexo e reprovação no PEJA	101
Gráfico 24 – Reprovação na infância e reprovação no PEJA	102
Gráfico 25 – Faltas neste ano letivo	102
Gráfico 26 – Compreensão na aula	103
Gráfico 27 – Gosto pelos estudos	104
Gráfico 28 – Avaliação do Programa	104
Gráfico 29 – Avaliação do Programa 2	105
Gráfico 30 – Perspectivas para o futuro	105
Gráfico 31 – Atividade remunerada e perspectivas para o futuro	106
Gráfico 32 – Reprovação no PEJA e perspectivas para o futuro	106

*Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.*

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*

## 1.

### Introdução

*Naturalmente a pesquisa em eficácia escolar tem muitas contribuições para a compreensão das estruturas internas da escola associadas ao aprendizado do aluno.*  
**Nigel Brooke e José Francisco Soares, 2008, p. 460**

Essa tese parte das motivações de uma professora alfabetizadora de jovens e adultos e suas inquietações. Ela surge a partir de questões do chão da sala de aula – de suas turmas e de outras turmas visitadas/observadas – muitas vezes não respondidas pela própria prática pedagógica, necessitando de pesquisas e estudos. Para tanto, a professora alfabetizadora partiu em busca de maior aprofundamento a partir de suas indagações. É este aprofundamento que se encontra retratado aqui.

Evasão e aprendizagem dos alunos matriculados na alfabetização de jovens e adultos eram as questões que causavam maior angústia. Primeiro, porque a evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre foi naturalizada. E esta naturalização tem consequências desastrosas, principalmente quando se trata de um público com histórias de vidas diversas, que tiveram direitos negados, limitado acesso à educação escolar e vivências marcadas por uma escolarização que não chegou a alcançar os objetivos esperados.

A outra questão, a aprendizagem, trazia um desconforto quando observava boa parte de alunos nas turmas, matriculados na EJA há dois, quatro, cinco anos no mesmo bloco e que não havia esperança, neles e em seus professores, de que fossem aprovados ao final do ano letivo. Isto significava que estar na escola para estes alunos servia muito mais como um modo de socialização do que como oportunidade de realizar aprendizagens significativas almejadas por todos aqueles que retornavam à escola na idade adulta.

É impossível negar o esforço público municipal para ofertar a EJA<sup>1</sup>, ao longo de mais de duas décadas, como parte integrante da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com uma estrutura escolar organizada, com recursos materiais, professores concursados e requisitados, direções eleitas pela

---

<sup>1</sup> Em 2009, cerca de 30 mil alunos estão matriculados no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro.

comunidade escolar, matrículas regulares ao longo do ano letivo e uma estrutura metodológica que procura se adequar aos níveis de aprendizado apresentados pelos alunos.

Entretanto, apesar desta estrutura, ainda permanecem significativas as taxas de evasão dos alunos, que mesmo tendo acesso às matrículas disponibilizadas, não conseguem permanecer na escola. Além disso, outro problema presente nas classes de EJA diz respeito aos resultados apresentados pelos alunos matriculados nas classes de alfabetização, os quais demonstram que, nem sempre, os objetivos de aprendizagem propostos têm sido alcançados.

É sobre estas questões que se debruça essa pesquisa, visando investigar a principal política de EJA no município do Rio de Janeiro – o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) – e o que vem sendo feito pelas escolas para o enfrentamento do problema da permanência e da aprendizagem escolar bem sucedida dos jovens e adultos, à luz dos achados realizados pelos estudos sobre as escolas eficazes.

O trabalho fez uso de dados sobre a avaliação pedagógica, a repetência e a evasão dos alunos do PEJA, mais especificamente do primeiro segmento, o PEJA I – destinado à alfabetização –, para identificar escolas com baixas taxas de evasão e repetência e bom desempenho dos alunos nas avaliações pedagógicas dos professores<sup>2</sup>.

Inicialmente, pensou-se em estudar, entre as escolas com PEJA, aquelas que apresentavam características positivas e aquelas que apresentavam características negativas com relação ao desempenho e à evasão. Contudo, como se confirmou ao longo da pesquisa, foi muito instigante perceber, entre aquelas escolas que apresentavam índices positivos, o que as caracterizava que fazia a diferença para os alunos matriculados no PEJA. Então, a comparação se estabeleceu entre elas, captando por meio da pesquisa o que havia de comum e o que havia de diferente nestas escolas, culminando em resultados satisfatórios quando comparados ao universo das escolas pesquisadas.

---

<sup>2</sup> Como não há uma matriz de referência de avaliação da EJA na Rede Municipal do Rio de Janeiro, nem uma avaliação de Rede para a EJA, foram levados em consideração para o estudo os conceitos lançados pelos próprios professores para seus alunos, apresentados no Sistema de Controle Acadêmico (SCA) da Secretaria Municipal de Educação.

O tema das escolas eficazes tem duas dimensões: qualidade (bons níveis de aprendizagem dos alunos) e equidade (as escolas diminuem o impacto do nível socioeconômico dos alunos sobre sua aprendizagem). Assim, uma escola eficaz é aquela que promove de forma duradoura o desenvolvimento integral de todos os seus alunos, para além do que seria previsível considerando-se seu rendimento inicial e sua situação social, cultural e econômica. A escola realmente eficaz não se preocupa somente com bons resultados, mas também com formação dos educandos em valores, bem estar, satisfação e desenvolvimento da personalidade (PÉREZ *et al.*, 2004).

Para o estudo da eficácia escolar nas escolas com PEJA, foram analisadas três escolas consideradas eficazes, considerando-se como indicadores de resultados não só os conceitos atribuídos aos alunos, mas também o índice de evasão escolar e o nível de aprovação das escolas. Observaram-se as diferenças entre as características socioeconômicas dos alunos das três escolas, com base em dados levantados a partir do questionário socioeconômico aplicado aos alunos. Além disso, foram levantados dados secundários do programa, aplicados questionários e entrevistas, realizadas visitas e observações em salas de aula ao longo de um ano letivo.

Os estudos realizados no Brasil sobre escolas eficazes confirmam os resultados internacionais que demonstram a influência da escola nas aprendizagens dos alunos. Entretanto, essas mesmas pesquisas mostram que as escolas brasileiras podem ter um papel ainda mais decisivo na melhoria do aprendizado cognitivo dos alunos, pois o percentual de variância explicado pelo pertencimento escolar é um pouco maior do que os valores apontados internacionalmente (BROOKE e SOARES, 2008).

É interessante compreender essas características em escolas com programas oferecidos pelas secretarias de educação, como é o caso do PEJA, pois a EJA ainda apresenta uma inserção marginal no sistema educativo, relegada ao terreno dos programas assistenciais, desenvolvidos por organizações sociais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão. Na avaliação de Haddad e Di Pierro (2000b), há no Brasil uma produção social de analfabetismo, salientada pelas dificuldades de acesso e permanência na escola, pelos altos índices de reprovação e pela imensa pobreza de grande parte da população jovem e adulta. Assim, é importante dar visibilidade às características positivas de escolas e

programas públicos de EJA que promovem aprendizagens significativas para uma população até então excluída do sistema educacional.

As realidades heterogêneas desafiam os educadores, que precisam aprender a lidar com universos muito distintos, que agregam diversas idades, culturas e expectativas com relação à escola. Assim, o maior desafio da EJA atualmente é o de encontrar caminhos para fazer convergir metodologias e práticas de educação continuada em favor da superação de problemas, como a estreita associação entre as restrições ao acesso à educação e a incidência da pobreza no país, em favor da universalização da alfabetização e da garantia da continuidade e eficácia de programas voltados para a EJA (HADDAD e DI PIERRO, 2000a).

A pesquisa objeto desta tese efetivou-se com um trabalho de campo em três escolas com PEJA, perfazendo um total de seis turmas pesquisadas, tanto do bloco inicial quanto do bloco final do PEJA I (correspondentes à alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental). Foram realizadas entrevistas com as diretoras, as coordenadoras pedagógicas, as professoras e os alunos das escolas envolvidas na pesquisa, além de observação de aulas e aplicação de questionários socioeconômicos para os alunos.

A tese está organizada em seis capítulos. O primeiro discute os resultados das pesquisas recentes sobre Educação de Jovens e Adultos, desde o ano de 1986 até 2007, baseando-se no estado da arte das pesquisas em EJA coordenado por Sérgio Haddad (2002) e nos bancos de teses das principais universidades do país.

O capítulo II apresenta a fundamentação teórica, baseada na pesquisa sobre características de escolas eficazes, com uma revisão dos principais achados na literatura internacional e ainda nas pesquisas internacionais sobre o tema realizadas na educação de adultos.

O capítulo III apresenta a inserção do PEJA na política pública do município do Rio de Janeiro, traçando um histórico do Programa e apontando as pesquisas que se debruçaram sobre o mesmo nos últimos anos.

O capítulo IV apresenta o desenho da pesquisa, com os procedimentos metodológicos, o tipo de estudo e uma breve apresentação dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

Os dados coletados, a análise de dados e os resultados obtidos estão presentes no capítulo V. Neste capítulo, as informações são esmiuçadas para que

se compreendam os resultados da análise a partir da forma como a investigação ocorreu, os principais achados e contribuições do material recolhido. E no capítulo VI são apresentadas as considerações finais do trabalho.

A pesquisa serve, então, como uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e contribui para pensar sobre a escola oferecida aos jovens e adultos do município do Rio de Janeiro, bem como para mostrar caminhos de atuação que as escolas vêm tomando ao longo dos últimos anos.

As principais conclusões a que chega o estudo sugerem que gestões pedagógicas; altas expectativas sobre o desempenho dos alunos; objetivos e metas claros e concretos para o trabalho; regras claras e explícitas; profissionalismo e responsabilidade de todos os envolvidos; desenvolvimento profissional docente; classes motivadas; com alto aproveitamento do tempo; clima acadêmico favorável; avaliação e monitoramento da aprendizagem; atividades de recuperação paralela e cumprimento das funções docentes são características apresentadas pelas escolas pesquisadas que garantem um trabalho positivo e contribuem para a melhoria do desempenho, além de evitarem a evasão dos alunos e alunas do PEJA.

## 2.

### **Pesquisas recentes sobre Educação de Jovens e Adultos**

*Um dos inúmeros aspectos positivos de um trabalho como este é, sem dúvida, fundamentalmente, o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor.*

**Paulo Freire, 1982, p. 34**

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o contexto das pesquisas recentes sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do estudo de Sérgio Haddad (2002) e de pesquisas encontradas nos bancos de teses de algumas das principais universidades do país. Com base nesse levantamento, serão analisadas pesquisas que compreendem a temática da EJA entre os anos de 1986 e 2007.

Os estudos de tipo estado da arte auxiliam a exploração das pesquisas realizadas acerca de um determinado tema. Foi Sérgio Haddad *et al.* (2002) quem coordenou o estudo sobre o estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, realizadas entre 1986 e 1998.

Esse estudo foi temático e levou em consideração resultados de dissertações de mestrado e teses de doutorado dos programas de pós-graduação das principais instituições universitárias brasileiras (34 no total). As fontes da pesquisa foram o CD Rom da ANPEd<sup>3</sup> (3ª edição), publicado em 1999, 98 coleções de periódicos nacionais e anais dos três principais eventos em educação no Brasil (das Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, da ANPEd e das Conferências Brasileiras de Educação – CBEs). Entretanto, para a análise das pesquisas em EJA no período foram consideradas somente as teses e dissertações produzidas.

A partir do estado da arte em EJA, realizado por Haddad e outros autores, é possível perceber lacunas da pesquisa acadêmica na área e campos abertos à pesquisas no futuro. No período compreendido pelo estudo, foram defendidas 222 teses e dissertações acadêmicas sobre o tema da Educação de Jovens e Adultos. Esses estudos representam somente 3% da produção discente nacional, dos quais foram analisados 183 após a classificação em campos subtemáticos. Tanto aparecem pesquisas ligadas à educação formal quanto à educação não formal.

---

<sup>3</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Algumas características marcam as produções em EJA nesse período. Dentre elas, o fato de as pesquisas se concentrarem geograficamente no centro-sul do país (onde se situa grande parte dos centros de pós-graduação), particularmente na Região Sudeste, destacando-se os estados de São Paulo e Rio de Janeiro (59% do total). Essas pesquisas foram produzidas, em sua maioria, nas instituições públicas federais e estaduais (cerca de 71% da produção).

Com relação à organização temática do estudo, foram eleitos cinco grandes temas: Professor, Aluno, Concepções e Práticas, Políticas Públicas de EJA e Educação Popular. Em cada tema há alguns subtemas, de acordo com o Quadro 1, abaixo:

<b>Quadro 1</b>	
<b>TEMAS E SUBTEMAS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TEMA I – PROFESSOR</b>	<b>32</b>
1. Relações professor/aluno e visões sobre EJA	12
2. Professor: sua prática e sua formação	20
<b>TEMA II – ALUNO</b>	<b>48</b>
1. Perfil dos alunos	20
2. Visão do aluno	28
<b>TEMA III – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS</b>	<b>39</b>
1. Fundamentos Teóricos	6
2. Propostas e práticas pedagógicas	10
3. Leitura e Escrita; Matemática; Outras áreas	23
<b>TEMA IV – POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA</b>	<b>40</b>
1. História da EJA	6
2. Políticas Públicas Recentes	9
3. Alfabetização	5
4. Centros de Estudos Supletivos	8
5. Ensino Regular Noturno	6
6. Políticas Municipais e Educação Popular	6
<b>TEMA V – EDUCAÇÃO POPULAR</b>	<b>24</b>
1. Participação dos movimentos sociais em EJA	9
2. Educação para cidadania	12
3. Educação Popular na Primeira República	3
<b>TOTAL</b>	<b>183</b>

Fonte: Haddad (2002, p. 14)

De acordo com as conclusões do levantamento, de uma maneira geral, as abordagens situaram-se nos campos da Sociologia, Política e Filosofia da Educação, em sua maioria compostas por estudos de caso, relatos analíticos ou sistematizações de experiências, práticas e projetos de objetivo reduzido, realizadas através de pesquisas qualitativas e da aplicação de métodos

etnográficos. Segundo Haddad *et al.*, as conclusões da maioria das pesquisas têm baixo grau de generalização (os estudos são muito específicos e geralmente não abordam a realidade nacional) e os dados empíricos são pouco expressivos, além de alguns estudos apresentarem conclusões contraditórias entre si, por causa da diversidade de referencial teórico. Isso faz com que o estado da arte não indique conclusões convergentes ou consistentes (HADDAD, 2002).

A maioria dos estudos realizados trata de processos de escolarização. Poucas pesquisas trazem estudos sobre as práticas de educação política, sindical ou comunitária (menos de 20% do total). E essas focalizam a alfabetização ou a elevação da escolaridade. Haddad ressalta que essa característica pode ser devida a três fatores: ao adensamento das práticas escolares; à ideia de que a concepção compensatória da EJA não permite a sensibilização para a educação extraescolar de adultos; e/ou outras áreas e programas de pós-graduação interessam-se pelas práticas não escolares e fazem pesquisas nesse campo, além da área da Educação.

As pesquisas mostram que mesmo a EJA estando inserida nas instituições de ensino, não está isolada do debate mais amplo presente nos movimentos populares, refletido na presença de trabalhos específicos sobre Educação Popular. Trabalhos que refletem a opção por uma educação baseada na conquista de direitos e não só na certificação. Com relação à educação formal, as pesquisas concluem que tanto se faz necessário que os alunos tenham garantido o direito à escolarização básica quanto o fato de que a escola para jovens e adultos deva corresponder às expectativas desse aluno, o que na maioria das vezes não ocorre.

Nesse período, também se percebe o aparecimento de estudos que tratam da construção de identidades dos sujeitos da EJA e da subjetividade dos educandos. Esses estudos mostram a importância de reconhecer nesses sujeitos muito mais do que o estereótipo de “alunos” ou “trabalhadores”, promovendo a reconstrução de suas identidades singulares (geracionais, de gênero, étnicas e culturais).

Além disso, emergem abordagens que tratam da mudança e adequação dessa modalidade de ensino, por meio da flexibilização dos horários, das metodologias utilizadas e da avaliação de alunos e professores. Esses estudos recomendam que a formação de professores para a EJA seja adequada à modalidade; que seja estimulada a continuidade de programas de alfabetização; que se reconheçam as especificidades dessa modalidade e que se aproxime a

escolarização da realidade concreta do mundo do trabalho (contemplando as práticas de trabalho e emprego no currículo).

São temas bastante recorrentes nas pesquisas o ensino noturno e o ensino supletivo. O ensino noturno é associado à reprovação e à evasão escolar, prevalecendo a ideia de que o ensino diurno é melhor do que o noturno. Não muito diferente, o ensino supletivo é caracterizado pelas pesquisas como aquele em que os alunos apresentam histórias de vida marcadas pelo fracasso, no qual professores estão cansados e desinteressados e veem o trabalho como apenas um “bico”. Essas experiências reforçam a marginalidade da EJA, segundo os pesquisadores.

Outro tema recorrente nos estudos é a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Essas pesquisas problematizam as relações entre alfabetização e práticas sociais letradas (incluindo os conhecimentos prévios sobre cálculo e matemática) e as relações entre alfabetismo, desenvolvimento e competências cognitivas. Algumas conclusões são equivocadas, até inconsistentes, com relação aos níveis de aprendizagem, habilidade, uso e função social da leitura e da escrita, principalmente quando as pesquisas comparam habilidades cognitivas de crianças e adultos, transpondo estudos de Piaget e de Emilia Ferreiro. Exemplos claros dessas concepções equivocadas são as pesquisas de Otaviana Costa (1987)<sup>4</sup> e de Paulo Slomp (1990)<sup>5</sup>. Costa submete alunos adultos não alfabetizados a provas piagetianas e conclui que o nível intelectual destes sujeitos situa-se nos estágios mais baixos das operações mentais concretas. Enquanto a pesquisa de Slomp chega à conclusão de que há semelhanças notáveis quanto à conceitualização da escrita e de níveis de aquisição do código alfabético entre crianças e adultos pré-alfabetizados, quando submetidos à metodologia clínica piagetiana. Haddad salienta que tais pesquisas são fortemente influenciadas pelo debate muito contundente que se fazia no cenário da EJA no fim dos anos oitenta e início dos anos noventa, sobre as transposições de estudos da psicogênese da língua para o ensino de jovens e adultos. Ele reforça a importância de que mais estudos sejam feitos sobre esse tema.

---

<sup>4</sup> COSTA, Otaviana Maroja J. (Dissertação) **Estudo sobre o nível intelectual do aluno do MOBREAL da cidade de Campinas – SP**. UNICAMP, 1987.

<sup>5</sup> SLOMP, Paulo Francisco. (Dissertação) **Conceitualização da leitura e da escrita por adultos não-alfabetizados**. UFRGS, 1990.

Entretanto, esses trabalhos não trazem somente inconsistências. Algumas pesquisas, como a realizada por Vera Masagão Ribeiro (1998)<sup>6</sup>, fazem uma importante reflexão sobre o significado da leitura e da escrita para jovens e adultos, principalmente no cotidiano desses sujeitos, verificando como os usos e funções da escrita se expressam em diferentes contextos. Suas conclusões refletem sobre a necessidade de intervenções sistemáticas, contínuas e permanentes, com vistas à continuidade da escolaridade obrigatória.

Aproximadamente 20% das pesquisas tratam das políticas públicas de EJA. Essas tratam das campanhas da década de cinquenta, dos movimentos de educação e cultura popular nos anos sessenta, do período militar (Mobral e Ensino Supletivo) e do papel da EJA, que é vista como instrumento de reprodução das desigualdades ou como elemento de democratização de oportunidades e reconhecimento do direito à educação. Os estudos não revelam um trabalho conjunto entre universidades e redes públicas de ensino e poucas são as pesquisas que mostram experiências dentro de universidades. Há poucos estudos sobre a tele-educação e sobre os exames supletivos.

Dentre os temas emergentes há o ensino no meio rural, a educação de presos, a escolarização de trabalhadores da construção civil e o ingresso de mulheres e jovens na EJA. Entretanto, não há nenhum estudo sobre o tema do financiamento dessa modalidade de ensino.

A principal referência teórica desse conjunto de estudos é Paulo Freire – tanto no que se refere às práticas pedagógicas, quanto à formação de professores – em diálogo com outros autores. Contudo, em algumas reflexões há uma dispersão de referenciais teóricos, devido ao pouco conhecimento do que já foi produzido sobre as temáticas abordadas.

Com relação ao tema III, que trata das concepções e práticas da EJA, principalmente no que tange a aquisição da leitura e da escrita, é possível perceber que as pesquisas direcionam-se para uma abordagem do desenvolvimento cognitivo, das contribuições da linguística aplicada, da psicolinguística e da sociolinguística para este campo. A análise revela que

os principais problemas de pesquisa são: 1) as relações entre alfabetização e desenvolvimento cognitivo dos sujeitos; 2) os

---

<sup>6</sup> RIBEIRO, Vera Masagão. (Tese) **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos, PUC-SP, 1998.

aportes da psicogênese da língua escrita e as possibilidades de conciliação com o paradigma freireano de alfabetização de adultos; 3) os usos sociais da oralidade, da leitura e da escrita por sujeitos não alfabetizados ou escassamente escolarizados e suas implicações para o processo de alfabetização (consciência fonológica, conhecimento prévio de sistemas simbólicos, o texto como unidade linguística de alfabetização). (CUKIERKORN, 2002, p. 75)

A respeito da evasão e/ou repetência, foram levantadas (cf. quadro 2) quatro dissertações de mestrado no tema II (Aluno / Visão do Aluno) e duas no tema IV (Políticas Públicas de EJA / Políticas Públicas Recentes e Ensino Regular Noturno). Segundo Haddad (2002), nesses estudos, evasão e repetência são fenômenos generalizados, explicados pela inadequação das condições de estudo, dos modelos pedagógicos e das metodologias de ensino às necessidades educativas dos trabalhadores.

As três primeiras pesquisas (SILVA, 1987; COMERLATO, 1994; FOLTRAN, 1993) mostram a visão do aluno sobre a evasão. Apresentam suas interpretações sobre o papel da escola e como esta se relaciona com as suas vivências pessoais. Essas pesquisas apresentam as dificuldades enfrentadas pelos adultos não alfabetizados que voltam a estudar ou ingressam na escola pela primeira vez, além da realidade escolar (difícil) encontrada quando estes se tornam alunos. A pesquisa de Ametista Oliveira (1991), que trata da permanência dos alunos nas classes de alfabetização e das características da escola noturna, conclui que os altos índices de evasão e repetência, observados na pesquisa, mostram que a escola é ainda um obstáculo para o aluno trabalhador.

As pesquisas sobre evasão desenvolvidas na ótica das políticas públicas de EJA, compostas por levantamentos e revisões bibliográficas, além de registros orais, chegam à conclusão de que a evasão e a repetência se apresentam como problemas educacionais relacionados aos “múltiplos fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica, a ausência de metodologias de ensino que incorporem e articulem os conhecimentos dos quais os alunos são portadores” (SOUZA, 2002, p. 89).

A pesquisa de Marisa Ragonesi (1990), relacionada no tema IV, conclui que a evasão é um processo que se inicia muito antes do aluno abandonar o curso. Assim, há um descompromisso político com a EJA, expresso na “sua não inclusão efetiva no sistema educacional através de campanhas; falta de educadores com

formação específica, utilizando mão-de-obra com formação inferior ao 2º grau e voluntária, além da falta de investimento” (SOUZA, 2002, p. 89-90), o que demonstra claramente que a EJA não se caracteriza como prioridade nos sistemas de ensino do país.

Há também um estudo sobre o ensino regular noturno que trata do tema da evasão. É a dissertação de mestrado de Eduardo Rodrigues (1994), que faz um estudo de caso em Porto Alegre, no período de 1992 a 1993, sobre evasão escolar, identificando as implicações da legislação e do debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A escola de ensino noturno sempre está associada à relação entre educação e trabalho, mas também ao fracasso escolar, às reprovações, à desistência e à evasão. As pesquisas sobre ensino noturno concluem, de uma maneira geral, que é necessário um projeto político-pedagógico que seja construído conjuntamente e que dê início à reconstrução da escola noturna. A escola noturna de EJA é comumente visualizada como o *turno da evasão*, no qual é forte a condição marginal em que se encontra essa modalidade (HADDAD, 2002).

**Quadro 2 – Pesquisas sobre evasão e/ou repetência na EJA:**

- SILVA, Hilda Lobo da. 1987. (Dissertação, UFES). **Interpretação qualitativa da evasão no contexto escolar: o caso do Centro de Estudos Supletivos de Vitória.** (TEMA II: ALUNO; SUBTEMA II.2: Visão do aluno).
  - COMERLATO, Denise Maria. 1994 (Dissertação, UFRGS). **Os trajetos do imaginário e a alfabetização de adultos.** (TEMA II: ALUNO; SUBTEMA II.2: Visão do aluno).
  - FOLTRAN, Nerilda Santos. 1993. (Dissertação, PUC-SP). **Voltando aos bancos escolares: um estudo da questão com os alunos do grupo de alfabetização de adultos do Balneário de Camboriú.** (TEMA II: ALUNO; SUBTEMA II.2: Visão do aluno).
  - OLIVEIRA, Ametista Nunes de. 1991. (Dissertação, UFBA). **A escola noturna: um obstáculo ou uma esperança para o aluno trabalhador?** (TEMA II: ALUNO; SUBTEMA II.2: Visão do aluno).
- 
- RAGONESI, Marisa Eugenia Melillo Meira. 1990. (Dissertação, PUC-SP). **A educação de adultos: instrumento de exclusão ou democratização? Um estudo sobre a evasão em cursos de educação básica de adultos.** (TEMA IV: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA; SUBTEMA IV.2: Políticas públicas recentes).
  - RODRIGUES, Eduardo Magrone. 1994. (Dissertação, UFRGS). **Evasão escolar no ensino noturno de segundo grau: um estudo de caso.** (TEMA IV: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA; SUBTEMA IV.5: Ensino Regular Noturno).

As experiências de alfabetização analisadas no subtema IV.3 se referem a ações públicas nos planos locais ou municipais e concluem que tanto há aspectos

positivos quanto negativos na implantação dos diferentes projetos de alfabetização. Além de perceberem necessidades e carências para a realização de ações mais eficazes (SOUZA, 2002). Estas pesquisas mostram, através da análise do discurso de professores e alunos, confrontos entre a visão do senso comum sobre a escola e as propostas dos sistemas de ensino para a educação de jovens e adultos. Assim, as conclusões mostram o quanto é necessário que a alfabetização na EJA esteja aliada à continuidade dos estudos e que não esteja a serviço da reprodução de determinadas formas de exclusão e controle dos trabalhadores. Orlanda Melo (1991) assinala a importância de se considerar as características específicas do aluno da EJA, valorizando-se sua leitura de mundo como ponto de partida para o processo alfabetizador.

A presente pesquisa também buscou analisar o período posterior ao estudo do estado da arte coordenado por Sérgio Haddad, ou seja, os anos de 1999 a 2007. Para esta análise, foi utilizado o banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>7</sup>). Nesta plataforma, é possível buscar, através do tema e do ano de conclusão da pesquisa, dissertações e teses sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos defendidas em qualquer universidade brasileira.

Optou-se por realizar a pesquisa apenas naquelas universidades com nota máxima na avaliação atual da CAPES, a saber: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Estas cinco universidades obtiveram nota seis (nota máxima na área da Educação no país) na última avaliação trienal (2002-2005) da CAPES da Pós-Graduação *strictu sensu* na área da Educação e, portanto, seus cursos de Mestrado e Doutorado em Educação fazem parte da lista de cursos de reconhecida excelência acadêmica.

Mesmo tendo privilegiado tais universidades por causa da excelência dos cursos de pós-graduação em Educação, foram encontrados trabalhos em outras

---

<sup>7</sup> A CAPES desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 11 ago 2008.

áreas que versavam sobre a temática da EJA, como por exemplo, em Psicologia, Letras, Geografia e Música.

O levantamento e a análise não puderam compreender todas as universidades do país devido ao tempo destinado a esta pesquisa. Na verdade, o objetivo desta análise é ter uma noção sobre o que tem sido realizado como pesquisa na área da Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos. Na tabela 1, a seguir, é possível verificar o número de dissertações e teses encontradas no período<sup>8</sup>.

**Tabela 1 – Distribuição da produção acadêmica sobre EJA, na série histórica 1999-2007, nas universidades PUC-Rio, UERJ, UFMG, UFRGS e UNISINOS.**

ANO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
1999	05	--	05
2000	04	--	04
2001	13	--	13
2002	12	01	13
2003	06	01	07
2004	09	01	10
2005	06	02	08
2006	06	05	11
2007	12	02	14
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>12</b>	<b>85</b>

Fonte: Banco de Teses - CAPES

Verifica-se que no período de 1999 a 2007, há um total de 73 dissertações e 12 teses na área de EJA, correspondendo a um total de 85 trabalhos de mestrado e doutorado. Há, assim, um predomínio das dissertações de mestrado. A distribuição indica uma média anual de pouco mais de nove dissertações e teses versando sobre o tema da EJA. É preciso também levar em consideração que tais universidades situam-se no eixo sul-sudeste do Brasil (Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul), expressando, então, a produção discente nestes estados do país.

A tabela 2 apresenta o número de pesquisas encontradas, distribuídas pelos temas e subtemas, categorizados anteriormente pela pesquisa de Haddad (2002).

<sup>8</sup> Fonte: CAPES – Banco de Teses. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 11 ago 2008.

Tabela 2 – TEMAS E SUBTEMAS – 1999-2007

TEMA/SUBTEMA	DISSERT.	TESES	TOTAL
<b>TEMA I – PROFESSOR</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>15</b>
1. Relações professor/aluno e visões sobre EJA	3	1	4
2. Professor: sua prática e sua formação	10	1	11
<b>TEMA II – ALUNO</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>21</b>
1. Perfil dos alunos	12	1	13
2. Visão do aluno	7	1	8
<b>TEMA III – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS</b>	<b>24</b>	<b>5</b>	<b>29</b>
1. Fundamentos Teóricos			
2. Propostas e práticas pedagógicas	8	3	11
3. Leitura e Escrita;	5	1	6
Matemática;	7		7
Outras áreas	4	1	5
<b>TEMA IV – POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>13</b>
1. História da EJA	1		1
2. Políticas Públicas Recentes	1		1
3. Alfabetização	6	1	7
4. Centros de Estudos Supletivos	1		1
5. Ensino Regular Noturno	2		2
6. Políticas Municipais e Educação Popular	1		1
<b>TEMA V – EDUCAÇÃO POPULAR</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
1. Participação dos movimentos sociais em EJA	5		5
2. Educação para cidadania		2	2
3. Educação Popular na Primeira República			
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>12</b>	<b>85</b>

Fonte: Banco de Teses - CAPES

A partir da observação da tabela, verifica-se que a maior parte das produções do período concentra-se no tema das concepções e práticas na EJA (29 trabalhos). Entre as temáticas abordadas estão o material didático de matemática utilizado; a relação entre os conhecimentos do cotidiano e os conhecimentos escolares (letramento e numeramento); o papel da arte e da música na Educação de Jovens e Adultos e o ensino da língua materna. Destas pesquisas, a maioria trata das propostas e práticas pedagógicas, como, por exemplo, a inserção das tecnologias na escola e a questão da aprendizagem. As pesquisas sobre Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) concluem que o diálogo entre as tecnologias e o trabalho na sala de aula produz uma postura de autoria dos alunos da EJA. Os estudos sobre a aprendizagem mostram, entre outros aspectos, as práticas tradicionais dos professores na EJA; o papel do currículo na sala de

aula; ressaltam os espaços de produção de conhecimento além da sala de aula e apontam a desarticulação entre o mundo do trabalho e a escolarização de jovens e adultos trabalhadores.

Dessas pesquisas sobre concepções e práticas da EJA, seis delas tratam da temática da leitura e da escrita. Estes trabalhos discutem a questão do letramento para além da escolarização, buscando novos sentidos para a alfabetização, discutindo a formação do leitor adulto, as estratégias de ensino, a inserção social desses sujeitos e a autoria na produção textual. Comparando esses estudos com os estudos que caracterizam o período anterior (trazido pelo estado da arte de Haddad), é possível perceber um salto qualitativo no aprofundamento dos estudos sobre alfabetização. Enquanto no primeiro período a preocupação centrava-se na aquisição do código e no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, percebe-se no segundo período um amadurecimento das questões relacionadas ao tema, ainda que a amostra considerada seja pequena com relação aquele estudo (de 12 para 6 trabalhos).

Outro tema no qual aparecem muitas pesquisas é o que trata do aluno da EJA (21 trabalhos), dos quais a maioria versa sobre o perfil dos alunos. Estas pesquisas tratam do tema da juventude, da velhice, dos trabalhadores e dos alunos surdos, procurando traçar uma caracterização daqueles que procuram a EJA hoje. A abordagem desse tema ocorre da mesma forma no estado da arte de Haddad, no qual as pesquisas sobre o perfil dos alunos da EJA traziam as representações sociais dos alunos das classes de alfabetização, dos cursos supletivos e do ensino noturno.

As principais conclusões das pesquisas do segundo período sobre o perfil dos alunos dizem respeito à importância da interação entre os diferentes sujeitos da EJA e a escola, mostrando o papel exercido pela escola na vida destes como melhoria da qualidade de vida e superação da exclusão e buscam proporcionar a ruptura com a ideia da homogeneidade na EJA. Estes estudos contribuem para uma nova visão dos alunos da EJA, porque fazem uma crítica ao modelo de aluno que muitas vezes escolas e professores têm em mente. Algumas pesquisas trazem à tona a discussão das juventudes, afirmando que não há um só perfil de jovem, mas que eles assumem diversos rostos, de acordo com sua realidade e ações, enquanto outras apontam o trabalho com as pessoas idosas e qual a relação

estabelecida entre a escola e o processo de envelhecimento, problematizando questões como tempo, espaço e aprendizagem.

No estudo coordenado por Haddad, o tema professor inspirou trabalhos que enfatizam a preocupação com o conhecimento da realidade da EJA através de experiências inovadoras ou práticas já consolidadas pelos educadores. Neste tema aparece a preocupação com os conteúdos trabalhados, os conhecimentos e atitudes transmitidos, as características, valores e expectativas de professores e alunos e ainda a relação entre escola e mundo do trabalho (MACHADO, 2002).

O tema professor (15 trabalhos) no segundo período do estudo focaliza, por outro lado, mais a prática e a formação daqueles que trabalham com jovens e adultos. A maioria das pesquisas sobre este tema fala da formação inicial e continuada destes profissionais, o papel das universidades e dos cursos de formação oferecidos para este público. Boa parte destas pesquisas conclui que é preciso planejar melhor a formação dos profissionais que atuam na EJA, a partir de um diálogo maior com estes professores, compreendendo o significado que dão ao seu trabalho, valorizando seus saberes e experiências, no sentido de conduzi-los à reflexão e à transformação de sua prática.

Sobre políticas públicas em EJA (13 trabalhos), as pesquisas desse período trazem a discussão principalmente sobre a alfabetização de jovens e adultos, enfatizando as práticas e implantações de projetos nesta área. Os principais achados destas pesquisas apontam a necessidade da inter-relação entre cultura e educação e de que os projetos e programas de alfabetização<sup>9</sup> reconheçam as verdadeiras expectativas dos educandos da EJA quando procuram um curso desta natureza; para isto, tais cursos não devem objetivar somente a aquisição da leitura e da escrita, mas a formação do sujeito letrado.

Com relação à educação popular, poucas pesquisas aparecem neste período (7 trabalhos). Estes trabalhos enfocam assuntos muito diversificados dentro do tema da educação popular, como a interação com a Educação Física, ações conduzidas nos últimos anos pelos movimentos sociais, a reflexão dos professores sobre a exclusão social, a educação como prática emancipatória e cidadã e as

---

<sup>9</sup> Entre os programas e projetos de EJA pesquisados por estes 13 trabalhos estão o do município de Frederico Westphalen (RS); o de Morro Reuter (RS); os do estado do Mato Grosso; o da Universidade Federal de Minas Gerais; o PROAJA de Montes Claros (MG); o do sindicato de operários em Belo Horizonte (MG); o do MST em Belo Horizonte (MG); o PEJ do Rio de Janeiro (RJ) e o do SENAI (RJ).

contribuições da educação popular para a EJA de uma maneira geral. Também o estudo organizado por Haddad mostra pesquisas em Educação Popular com uma vertente política, na perspectiva da construção de uma sociedade a partir das classes populares, além de apresentarem programas de Educação Popular promovidos pela sociedade civil e pelo Estado.

Dois subtemas encontrados pela pesquisa coordenada por Haddad (2002) não aparecem no período de 1999 a 2007: os fundamentos teóricos da EJA e a educação popular na Primeira República.

Apenas duas pesquisas tratam dos temas da evasão e do desempenho. A primeira pesquisa é a de Gislaine Aquino (2001)<sup>10</sup>, realizada com alunos da Secretaria Municipal de Porto Alegre (RS), que aprofunda a discussão sobre as diferentes pesquisas já realizadas que tentam explicar ou justificar que as condições socioeconômicas são fatores determinantes no desempenho escolar e analisa as razões do elevado índice de repetência dos alunos nas etapas de alfabetização, além de investigar suas concepções sobre os fatores que interferem na aprendizagem. Os resultados da pesquisa, realizada com quatro alunos, apontam para práticas tradicionais dos professores que trabalham no programa e concluem que as condições emocionais e sociais dos alunos interferem em suas condições pedagógicas.

A outra pesquisa sobre estes temas é a de Carla Chamorro (2002)<sup>11</sup>, que fala sobre o que chama de “alegria na escola noturna”, analisando possibilidades de mudança no processo pedagógico de alunos jovens e adultos que estudam à noite, numa escola pública de Ensino Fundamental, em Morro Reuter (RS). A pesquisa apresenta como objetivo a diminuição dos índices de evasão e repetência neste município, que apresenta altos índices de fracasso escolar. Suas principais conclusões constataam situações que interditam a alegria na escola, uma das causas do fracasso escolar, de acordo com a pesquisa. Aponta ainda que uma relação dialógica e amigável entre professores e alunos e destes entre si, além de um rigor na aprendizagem, interferem diretamente na permanência do aluno na escola.

---

<sup>10</sup> AQUINO, Gislaine Maria G. (Dissertação) **O olhar do aluno adulto sobre sua trajetória:** (re)significando o ensinar e o aprender. UFRGS, 2001.

<sup>11</sup> CHAMORRO, Carla Cristine Wittmann. (Dissertação) **Alegria na escola noturna:** um sonho possível! UNISINOS, 2002.

No apêndice 1 estão listadas as pesquisas encontradas, com o nome dos autores, o ano de defesa, o título de suas dissertações e teses, as instituições nas quais estudaram e os aspectos em destaque de cada pesquisa (um recorte do resumo disponível no banco de teses da CAPES).

Tanto no estado da arte organizado por Haddad, quanto na pesquisa realizada no período posterior até 2007, é possível verificar algumas congruências com relação aos temas pesquisados e aos resultados das pesquisas sobre EJA. É possível verificar que alguns temas se mantêm atuais, como a questão da alfabetização e a preocupação em compreender o perfil dos alunos da EJA, enquanto outros se transformam ao longo do tempo, por exemplo, a questão da Educação Popular, que pouco se tem estudado nos últimos anos, ou pelo menos não com este caráter. Parece que assim como a Educação de Jovens e Adultos vem assumindo novo papel social e novas formas de estruturação, também vão surgindo novas hipóteses, amadurecendo concepções e as pesquisas assumem novas vertentes em busca do aprofundamento e da compreensão de questões atuais que vão surgindo.

É possível perceber, no estado da arte – tanto no estudo coordenado por Haddad quanto o realizado aqui –, que não há estudos sobre a avaliação na EJA. Algumas pesquisas trazem estudos sobre aprendizagem, o olhar dos alunos sobre a escola. Contudo não se trata especificamente a avaliação da aprendizagem ou da não-aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Até mesmo os estudos sobre alfabetização e políticas públicas necessitam de um aprofundamento sobre as práticas pedagógicas e sua relação com os índices de evasão e repetência apresentados nas séries iniciais.

Algumas pesquisas apresentadas neste estado da arte ajudam a pensar sobre as questões de repetência e evasão. Mas necessitam de maior aprofundamento, pois ainda tratam desses temas de maneira superficial, generalizada. Segundo essas pesquisas, evasão e reprovação são ocasionadas pela organização do ensino supletivo, pelos professores que não possuem vínculos com as escolas em que atuam, pela infraestrutura precária das escolas, pelas condições do ensino noturno, pela inadequação do ensino oferecido, que muitas vezes não condiz com as necessidades dos alunos, pelo descompromisso político, pela má formação dos educadores e por fatores de ordem política, econômica, ideológica, social, psicológica e pedagógica.

Também não há estudos sobre o tema das escolas eficazes nas pesquisas sobre EJA. Este tema, embora recente na área educacional, tem permeado pesquisas realizadas com crianças e jovens, nas quais se investiga, a partir de dados de avaliações em larga escala, não só o desempenho escolar dos alunos, controlado pelo seu nível socioeconômico, como também o impacto dos fatores intraescolares. Contudo, na área da EJA, esta temática ainda não foi abordada. Por isso é importante que, à luz dos estudos das escolas eficazes, se abra espaço às discussões sobre aprendizagem, avaliação e qualidade em educação também no campo da Educação de Jovens e Adultos, tema sobre o qual se debruça a presente pesquisa.

### 3.

#### **A pesquisa sobre características de escolas eficazes: breve revisão dos principais achados na literatura internacional e brasileira**

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.  
Não pode temer o debate. A análise da realidade.  
Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*  
**Paulo Freire, 1999, p. 104**

De forma a obter um maior grau de sintonia entre a revisão de literatura e os objetivos propostos na presente pesquisa, esse capítulo tem o objetivo de mapear as principais referências e identificar as categorias de análises e os construtos utilizados em pesquisas que focalizam o interior da escola e suas relações com o desempenho e com a aprendizagem dos alunos. Para compreender as características e os processos internos das escolas relacionados com sua eficácia, ou seja, com sua capacidade de interferir positivamente, através de políticas e de práticas escolares, nos resultados dos alunos, será apresentada a revisão bibliográfica da literatura sobre escolas eficazes.

A revisão preliminar da literatura apresentada nesse capítulo não pretende ser exaustiva. Inclui, mais especificamente, uma síntese da literatura internacional e nacional revisada. Esta opção parece relevante por causa da pequena tradição brasileira com estudos sobre escolas eficazes. Desse modo, as pesquisas priorizadas nessa revisão são aquelas que relatam achados passíveis de serem incorporados como referências teóricas e metodológicas no estudo das escolas selecionadas.

A seguir, apresenta-se uma pesquisa sobre escolas eficazes na educação de adultos, realizada na Inglaterra, que buscou compreender como o ensino e a aprendizagem de leitura, escrita e matemática pode ser melhorado a partir das características encontradas nas escolas pesquisadas, consideradas eficazes.

### 3.1

#### A Literatura Internacional

O estudo das escolas eficazes se orienta para a investigação do efeito das características escolares no desenvolvimento dos alunos e se inicia, nos Estados Unidos e na Inglaterra, como reação às pesquisas de Coleman (1966) e suas visões pessimistas a respeito da influência das escolas e seus agentes no combate às desigualdades. Ou seja, pesquisas conduzidas nessa perspectiva caracterizam-se por considerar que a escola importa e que há diferenças significativas entre as escolas e seus efeitos sobre a promoção do desempenho e da aprendizagem dos alunos.

Em *O Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do SAEB 2001* (FRANCO, FERNANDES, SOARES, BELTRÃO, BARBOSA e ALVES, 2003), encontra-se, inicialmente, uma revisão da literatura sobre escolas eficazes, elaborada por vários autores e que apresenta interesse direto para o presente estudo.

Entre os estudos internacionais voltados para a identificação de fatores escolares promotores de eficácia citados nessa revisão, encontra-se a síntese elaborada por Willms (1992). Este autor propõe um modelo de geração de dados para responder a quatro perguntas recorrentes em pesquisas sobre eficácia e equidade das escolas, a saber: (a) até que ponto as escolas variam quanto a seus resultados?; (b) até que ponto os resultados variam entre alunos de status diferente?; (c) que políticas e práticas da escola contribuem para melhorar os níveis dos resultados escolares?; (d) que políticas e práticas escolares contribuem para reduzir as desigualdades nos resultados entre grupos de alto e de baixo status? (WILLMS, 1992, p. 120). O pressuposto do modelo de Willms é que o resultado relacionado ao desempenho do aluno é em grande parte determinado, de um lado, pela trajetória escolar prévia e pelas influências da família e, por outro lado, pelas experiências escolares do aluno em processos mediados pelas práticas, políticas, estruturas organizacionais e normas da sala de aula, da escola e do distrito escolar. Com base em literatura que focaliza questões de pesquisa relacionadas com as quatro perguntas acima explicitadas, Willms identifica doze

construtos particularmente relevantes para a avaliação de um sistema escolar. Esses construtos são apresentados na tabela 3.

**Tabela 3: Construtos propostos por Willms para a avaliação de sistemas escolares**

<b>Construtos</b>	<b>Descrição</b>
<b><i>Escola:</i></b>	
Construtos de Ecologia e Meio	Variáveis sobre infraestrutura, recursos materiais, característica do corpo docente e administrativo da escola e composição dos estudantes.
Segregação	Variáveis indicadoras do grau de separação dos alunos quanto status socioeconômico, etnia, raça, capacidade, proficiência acadêmica, etc.
Clima Disciplinar	Diz respeito às regras de conduta na escola do ponto de vista do professor, do aluno.
Ênfase Acadêmica	Valorização de resultados acadêmicos e altas expectativas em relação aos alunos por parte do <i>staff</i> acadêmico.
Currículo Projetado <i>versus</i> Currículo Executado	Variáveis que tentam captar o número de tópicos relevantes a que os alunos foram expostos.
<b><i>Atitudes do Aluno:</i></b>	
Senso de eficácia <i>versus</i> futilidade	Até que ponto os alunos acham que têm controle sobre seu sucesso e suas falhas, se os professores se preocupam com o seu progresso e se outros alunos os punem se não logram sucesso.
Atitudes em relação à escola	Satisfação dos alunos com sua escola
Qualidade da vida escolar	Senso de bem estar geral dos alunos, qualidade do relacionamento aluno-aluno e aluno-professor, comportamento acadêmico e planos de vida.
<b><i>Atitudes do Professor:</i></b>	
Senso de eficácia <i>versus</i> futilidade	Confiança do professor em sua capacidade de influir na vida dos alunos e controlar o comportamento deles
Compromisso e moral	Até que ponto os professores consideram seu trabalho como significativo e aceitam os objetivos e valores organizacionais
Condições de trabalho	Autonomia para realizar os objetivos da escola, oportunidades de progresso profissional, tipo e frequência de avaliação, salários, tamanho de turma, tempo disponível para atividades não-instrucionais, alcance das decisões colegiais.
Liderança do Diretor	Variáveis que tentam captar a qualidade da liderança administrativa da escola

Fonte: Franco *et al.*, 2003.

Apesar deste esforço de síntese, Willms não deixa de reconhecer a dificuldade envolvida na identificação e mensuração da maioria dos fatores associados aos processos escolares, pois muitos deles são complexos e multifacetados e têm efeitos diferenciados dependendo do tipo de aluno ou do nível do sistema escolar.

Um segundo trabalho de síntese é o elaborado por Lee, Bryk e Smith (1993), autores que apresentam uma ampla revisão da literatura sobre a organização de escolas secundárias bem sucedidas. O interesse adicional desta pesquisa para este estudo é que a mesma inclui, além de ensaios teóricos de cunho sociológico, historiográfico ou de psicologia social e da revisão de pesquisas qualitativas, estudos qualitativos, com duração de duas semanas, conduzidos em escolas católicas norte-americanas.

Mais especificamente, a contribuição principal do trabalho de Lee, Bryk e Smith (1993) é a proposição de um modelo conceitual heurístico de organização da escola e de suas influências sobre os alunos, sobre os professores e, conseqüentemente, sobre a relação destes com aqueles e com o desempenho dos alunos. Os fatores escolares estão organizados em dois grandes grupos – fatores externos e fatores internos – e os autores observam, de um lado, seus efeitos em relação ao grau de satisfação, eficiência, comprometimento e esforço dos professores e, de outro lado, o comprometimento e o desempenho dos alunos. Cada um destes dois grandes grupos de fatores contém vários construtos e subitens relacionados aos diversos níveis da organização escolar, conforme o quadro 3.

**Quadro 3: Construtos propostos por Lee, Bryk e Smith para estudos de avaliação de eficácia de escolas secundárias.**

Construtos e suas especificações
<b>1. Influências externas na organização escolar:</b>
1.1. Tipos de estudantes:
▪ Composição racial
▪ Composição socioeconômica
▪ Composição por aptidão
1.2. Número de estudantes:
▪ Economias obtidas pela escola
▪ Interações sociais formalizadas
1.3. Envolvimento dos pais:
▪ Envolvimento dos pais no aprendizado
▪ Força dos vínculos escola-família
▪ Ação política e controle da comunidade sobre as escolas
<b>2. Organização interna das escolas</b>
2.1. Organização da gestão:
▪ Tipo de gestão escolar
▪ Controle sobre admissão e expulsão de estudantes
▪ Controle sobre admissão e demissão de professores
▪ Mecanismos de controles políticos e de mercado
▪ Administração

▪ Função de gerência
▪ Função de mediação
▪ Função de liderança
▪ Cultura escolar – objetivos
▪ Poder e autoridade do corpo docente
2.2. Organização formal do trabalho:
▪ Função dos departamentos
▪ Função dos professores
▪ Organização curricular e atividade acadêmica dos estudantes
2.3. Organização social da escola:
▪ Relacionamento entre membros do corpo docente
▪ Influência dos pares
▪ Relacionamento positivo professores-estudantes
▪ Consequências de relações sociais excessivamente burocráticas: alienação e abandono

Fonte: Franco *et al.*, 2003.

Um terceiro trabalho de síntese sobre escola eficaz é oferecido por Sammons, Hillman e Mortimore (1995). Realizado a partir de estudos baseados em dados de diversos países, em especial do Reino Unido, dos Estados Unidos e da Holanda, este trabalho focaliza as características que melhor descrevem escolas bem sucedidas. A revisão conclui que há, pelo menos, onze características presentes nas escolas que agregam valor aos seus alunos, sendo cada uma delas um construto que inclui subitens. Estes onze fatores tiveram grande repercussão e aparecem como referência em diversos trabalhos produzidos posteriormente.

**Tabela 4: Onze características encontradas em escolas eficazes, de acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (1995)**

1	Liderança profissional	- firmeza e propósito - uma abordagem participativa - um diretor que exerça uma liderança profissional
2	Visão e metas compartilhadas	- unicidade nos propósitos - prática consistente - companheirismo e colaboração
3	Um ambiente de aprendizado	- uma atmosfera de organização - um ambiente de trabalho atraente
4	Concentração no ensino e na aprendizagem	- maximização do tempo de aprendizado - ênfase acadêmica - foco centrado no desempenho
5	Ensino com propósitos definidos	- organização eficiente - clareza nos propósitos - lições estruturadas - prática adaptável
6	Altas expectativas	- altas expectativas em todos os setores - trocas e vocalização de expectativas - ambiente intelectualmente desafiante
7	Reforço positivo	- regras de disciplina claras e consensuais

		- retorno de informações a respeito das atividades de alunos e professores
8	Monitoramento do progresso	- monitoramento do desempenho dos alunos - avaliação do desempenho da escola
9	Direitos e responsabilidades dos alunos	- elevação da autoestima dos alunos - exigir responsabilidade dos alunos - controle das suas atividades
10	Relacionamento família-escola	- envolvimento dos pais no aprendizado das crianças
11	Uma organização orientada à aprendizagem	- desenvolvimento da equipe da escola com base nos princípios e orientações desta.

Fonte: Franco *et al.*, 2003

Na América Latina, Raczynski e Muñoz (2003) conduziram estudo qualitativo com pesquisa de campo intensiva de três dias de duração em oito escolas chilenas de ensino fundamental. O objetivo da pesquisa foi estudar os fatores e processos ocorridos em escolas localizadas em áreas pobres do Chile que, após obterem bons resultados educacionais nas avaliações nacionais realizadas nesse país na segunda metade dos anos 90, viram esses resultados caírem abruptamente nas avaliações conduzidas em 1999, 2000 e 2002. Esses fatores estão apresentados na tabela 5.

**Tabela 5: Fatores encontrados por Raczynski e Muñoz em estudos qualitativos sobre efeito escola**

<b>Nível da Escola</b>	Gestão Institucional	- Gestão centrada no pedagógico <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão de apoio ao trabalho de sala de aula</li> <li>• Planejamento e avaliação em todos os níveis</li> <li>• Liderança institucional e técnica</li> <li>• Bom clima disciplinar, regras claras e explícitas</li> <li>• Desenvolvimento profissional propiciado pela escola</li> <li>• Aproveitamento de recursos humanos e materiais</li> </ul>
	Trabalho Pedagógico fora da Sala de Aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expectativas de docentes e diretivos</li> <li>• Transmissão de expectativas positivas a alunos e pais</li> <li>• Geração de motivação para aprender</li> </ul>

	Organização Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura Positiva <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromisso, orgulho e identidade profissional</li> <li>• Comunicação interna, confiança e bom clima</li> <li>• Reconhecimento e solução de conflitos</li> </ul> </li> </ul>
<b>Nível da Sala de Aula</b>	Qualidade do Trabalho em Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade com a vida cotidiana dos alunos</li> <li>• Uso do tempo</li> <li>• Ênfase na leitura, expressão oral e raciocínio lógico</li> <li>• Estímulo à criatividade dos alunos</li> <li>• Atenção à diversidades de situações, estratégias e metodologias</li> <li>• Supervisão, retorno e incentivos ao trabalho dos alunos</li> <li>• Motivação para a aprendizagem</li> <li>• Rigor, exigência e práticas docentes consistentes.</li> </ul>
	Relação Professor-Aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridade pedagógica do professor baseada na qualidade do trabalho docente</li> <li>• Confiança, bom clima e espaço para a expressão das diferenças.</li> <li>• Problemas de disciplina isolados</li> </ul>

Fonte: Raczynski e Muñoz (2003)

Uma das características mais marcantes das escolas eficazes é que não há um fator isolado que determina os bons resultados, mas o bom desempenho é determinado por um conjunto de fatores dependentes uns dos outros. De acordo com Raczynski e Muñoz (2003), estes fatores mostram uma trama dinâmica de relações que não é regular, não é predefinida, mas que, em conjunto, definem as escolas eficazes.

Outra característica diz respeito à gestão institucional destas escolas, sempre centrada no pedagógico e na aprendizagem dos alunos como centro de sua ação. Slavin (1996, p. 17) afirma que há muitos elementos de escolarização eficaz que vão além do que ocorre nas salas de aulas isoladamente. “Por exemplo, as escolas mais eficazes são aquelas que têm um enfoque e uma missão acadêmicos claros: têm diretores que são fortes líderes instrucionais, que iniciam mudanças preventivamente e encorajam a participação de toda a equipe no processo da mudança”. As expectativas dos professores com relação à aprendizagem dos alunos, os projetos educativos, a avaliação e o desenvolvimento profissional

docente são outros aspectos que as escolas eficazes demonstram (PÉREZ *et al.*, 2004).

Segundo Slavin (1996) há quatro elementos que precisam ser adequados para que a instrução seja eficaz. São eles: *qualidade da instrução* (se a lição faz sentido pra o aluno e desperta seu interesse), *níveis adequados de instrução* (adequação às necessidades dos alunos, auxílio aos alunos com maiores dificuldades), *incentivo* (o esforço do professor para tornar os alunos mais curiosos e motivados) e *tempo* (aproveitamento adequado do tempo para as aulas e a realização das atividades). Para o autor, estes elementos estão relacionados *multiplicativamente*, ou seja, a melhoria em dois ou mais elementos produz ganhos de aprendizado maiores do que em qualquer um isoladamente.

Slavin (1996) afirma que não bastam somente investimentos financeiros para haver melhorias no desempenho dos estudantes. Para ele, o que conta é o que as escolas e os sistemas escolares fazem com estes recursos para que se amplie a eficácia do ensino e do aprendizado. Fundamentalmente, é preciso perceber a interação entre professores e alunos, principal dinâmica do espaço escolar. Para ele, uma instrução eficaz não se limita a um bom ensino. É preciso verificar os conhecimentos prévios dos alunos, reconhecer suas necessidades, saber avaliar suas aprendizagens e motivá-los de maneira eficiente. Estas funções são executadas no nível da escola (administração e organização da escola) e no nível das salas de aula (controle dos professores sobre as técnicas de ensino, incentivos informais, administração das aulas, frequência, avaliação etc.). “Estes elementos de organização da escola e da sala de aulas são, pelo menos, tão importantes para o desempenho do aluno quanto a qualidade das aulas ministradas pelo professor” (SLAVIN, 1996, p. 5).

Entre essas pesquisas é possível verificar que alguns construtos são referenciados por todos os autores da literatura internacional, como o papel pedagógico da gestão escolar, a ênfase na aprendizagem e o clima organizacional da escola, entre outros, ainda que com abordagens diferentes em cada categoria.

### 3. 2

#### A Literatura Nacional

Se, no cenário internacional, a tradição de pesquisa sobre eficácia e equidade escolar já está bem consolidada, a utilização dos dados disponibilizados no Brasil a partir das experiências de sistemas de avaliação da educação está aquém do desejável. Esta preocupação com a escola que o sistema educacional brasileiro tem oferecido aos seus alunos levou a investigações sobre as características das escolas eficazes.

Segundo Franco e Bonamino (2003, p. 6-7), o conceito de eficácia é relacional, pois “a eficácia de cada escola define-se em função da eficácia das outras escolas consideradas no estudo”, enquanto as escolas promotoras de equidade são “aquelas que minimizam o impacto da origem social de seus alunos nos resultados escolares”. Desta forma, os estudos pretendem conhecer as condições de trabalho e o contexto social das unidades escolares para que se possa estabelecer quais são os limites e possibilidades em relação aos resultados que apresentam.

Para além das variáveis relacionadas com a composição social da escola, que devem ser consideradas como variáveis de controle, os fatores escolares associados à eficácia escolar descritos na literatura brasileira podem ser organizados em cinco categorias: (a) recursos escolares; (b) organização e gestão da escola; (c) clima acadêmico; (d) formação e salário docente; (e) ênfase pedagógica. Cada um desses temas é apresentado abaixo, com base no estudo de Franco e Bonamino (2005).

*Recursos escolares:* no Brasil, equipamentos e conservação do equipamento e do prédio escolar importam. Resultados neste sentido, com base nos dados do SAEB 2001, 8ª série, foram reportados por Franco, Albernaz e Ortigão (2002) e por Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2001). Na mesma linha, Lee, Franco e Albernaz (2004) encontraram efeito positivo da infraestrutura física da escola sobre o desempenho em leitura dos alunos brasileiros que participaram do PISA 2000. Espósito, Davis e Nunes (2000) encontraram resultados positivos para o efeito das condições de funcionamento de laboratórios e espaços adicionais para atividades pedagógicas. Albernaz, Ferreira e Franco (2002) reportaram o efeito negativo sobre a eficácia escolar da falta de recursos financeiros e pedagógicos da escola, a partir de dados do SAEB 1999, 8ª série. O mesmo resultado foi obtido por Franco, Sztajn e Ortigão (2005) a partir de dados do SAEB 2001, 8ª série. Em muitos países, recursos escolares não são fatores de

eficácia escolar. A razão disto é que o grau de equipamento e conservação das escolas não varia muito de escola para escola. No Brasil, ainda temos bastante variabilidade nos recursos escolares com que contam as escolas, o que explica os resultados reportados acima. Deve ainda ser enfatizado que a pura e simples existência dos recursos escolares não é condição suficiente para que os recursos façam diferença: faz-se necessário que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola.

*Organização e gestão da escola:* em estudo baseado em dados do SAEB 2001, 8ª série, tanto Franco, Albernaz e Ortigão (2002) quanto Soares e Alves (2003) reportaram que o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor é característica associada à eficácia escolar. Em veio complementar, e usando a mesma base de dados, Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2001) enfatizaram a dedicação do diretor como fator de eficácia escolar. Em estudo baseado em dados do SARESP, Espósito, Davis e Nunes (2000) reportaram efeito positivo sobre a eficácia escolar de variável que captava responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados dos alunos. Na mesma linha, mas a partir dos dados do PISA 2000 para o Brasil, Lee, Franco e Albernaz (2004) registraram que a responsabilidade coletiva dos docentes, medida pelo empenho coletivo dos docentes quanto ao aprendizado dos alunos, é fator relevante para a eficácia escolar. Esses resultados estão em sintonia com os achados de pesquisas conduzidas internacionalmente.

*Clima acadêmico:* diversas características escolares relacionadas com a ênfase acadêmica da escola – isto é, com a primazia do ensino e da aprendizagem, a despeito de as escolas eventualmente lidarem com outras demandas sociais mais amplas – mostraram-se associadas à eficácia escolar. A ênfase em passar e corrigir dever de casa foi reportada por Franco, Albernaz e Ortigão (2002), em estudo baseado no SAEB 2001, 8ª série, e por Machado Soares (2004a; 2004b) em estudos baseados em dados da avaliação estadual mineira de 2002, 4ª série. Nos mesmos estudos citados, Machado Soares enfatizou ainda o efeito positivo tanto do interesse e dedicação do professor quanto do nível de exigência docente sobre o desempenho médio das escolas. Face à forte conexão conceitual entre essas variáveis – o que sugere alta correlação entre elas – a concomitante presença das três variáveis mencionadas nos estudos de Machado Soares indicam a alta relevância de variáveis que indicam o clima acadêmico da escola. Ademais, a

exigência docente foi também reportada por Lee, Franco e Albernaz (2004) em investigação baseada nos dados brasileiros do PISA 2000. Os estudos de Machado Soares (2004a; 2004b) enfatizaram que o absentéismo docente tem efeito regressivo sobre a eficácia escolar e o estudo de Lee, Franco e Albernaz (2004), baseado em dados do PISA 2000, indicou o efeito regressivo do absentéismo docente tanto sobre a eficácia escolar quanto sobre a equidade intraescolar, já que nas escolas em que o absentéismo docente era problema esta variável estava associada não só ao menor desempenho médio dos alunos, mas também ao aumento do efeito do nível socioeconômico dos alunos em seus resultados escolares.

*Formação e salário docente:* diferentemente dos temas acima considerados, os achados relacionados com formação e salário docente são esparsos, a magnitude dos efeitos é relativamente pequena e a significância estatística dos achados pode não ser tão robusta quanto as anteriormente mencionadas, como ficará claro mais à frente. Albernaz, Ferreira e Franco (2002) reportaram efeito positivo sobre a eficácia escolar para a variável “nível de formação docente” em estudo baseado em dados do SAEB 1999. Elemento fundamental para a significância estatística deste achado foi a existência de professores com nível de titulação aquém do mínimo de escolarização legalmente prescrito (mas os achados não foram significativos para a modalidade de licenciatura, contrastada com outra formação não educacional de mesmo nível). Neste mesmo estudo, os autores reportaram também efeito positivo para a variável “salário do professor”, mas ambas as variáveis perdiam significância estatística se incluídas conjuntamente no mesmo modelo, resultado que sugere a existência de alta correlação entre nível de formação e salário de professores. A partir da mesma base de dados, Soares e Alves (2003) reportaram resultados convergentes com os de Albernaz, Ferreira e Franco (2002), ainda que no contexto de modelo especificado de modo distinto. Face à relevância do tema, é recomendável que outros autores investiguem o tema a partir de outras bases de dados. Já o estudo de Menezes e Pazello (2004) faz uso de dados do SAEB de 1997 e 2001 para investigar o efeito do Fundef sobre salários e desempenho nos testes do SAEB. Trata-se, portanto, de investigação que foge à configuração geral dos estudos de eficácia escolar, mas que, ainda assim, é revisto aqui face à conexão do tema com a eficácia escolar. A metodologia dos autores baseia-se na adoção de um grupo de

controle – as escolas privadas – com o qual é comparado o grupo de escolas que poderiam ser influenciadas pelo Fundef. Os resultados indicaram a diminuição, no período considerado, da diferença em favor das escolas privadas tanto do salário de professores quanto do desempenho dos estudantes.

*Ênfase pedagógica:* Franco, Sztajn e Ortigão (2004) obtiveram resultados positivos em investigação sobre o efeito de “ênfase em ensino orientado pela reforma da educação matemática”, isto é, ênfase em raciocínios de alta ordem e em resolução de problemas genuínos e contextualizados, no desempenho em Matemática dos alunos testados pelo SAEB 2001, 8ª série. Usando a mesma base de dados (SAEB 2001), mas com estratégia distinta de construção da variável sobre estilo pedagógico do professor, com especificação distinta do modelo no qual o efeito da variável que caracterizava o estilo pedagógico era testado e tendo analisado os dados da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2001) encontraram, antes da implementação de controle pelo nível socioeconômico médio da escola, efeito positivo associado aos métodos ativos de ensino. No entanto, o efeito tornou-se estatisticamente nulo quando da implementação do controle pelo nível socioeconômico médio das escolas.

Em resumo, a revisão da literatura brasileira sobre eficácia escolar tem achados convergentes sobre o efeito positivo dos recursos escolares – ainda que os pesquisadores entendam que recursos só podem ser eficazes quando efetivamente utilizados – da organização e gestão da escola – baseada em liderança do diretor e em comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado de seus alunos – e do clima acadêmico orientado para as exigências acadêmicas do processo de ensino e de aprendizagem.

### **3.3**

#### **EJA e Escolas Eficazes**

Nos últimos anos também foram realizadas pesquisas sobre escolas eficazes de educação de adultos nos Estados Unidos e na Inglaterra. Um destes estudos é denominado "Effective Teaching and Learning Reading" – coordenado

pelo National Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC<sup>12</sup>) – que trata de uma pesquisa realizada com adultos sobre a aprendizagem de leitura (BROOKS *et al.*, 2007). Esta investigação envolveu 454 alunos em 59 salas de aula inglesas, com mais de 470 horas de observação e teve como um dos objetivos a compreensão dos fatores que contribuem para uma aprendizagem bem sucedida.

A pesquisa parte de outros estudos, realizados anteriormente, que buscaram perceber como o ensino e a aprendizagem de letramento e numeramento poderia ser melhorado e quais fatores contribuiriam para isso acontecer. Contudo, esses estudos anteriores foram baseados em poucas investigações e as evidências não puderam responder tais questões.

A pesquisa do NRDC foi baseada num estudo americano sobre a eficácia do ensino de alfabetização e linguagem para adultos e começou em 2003, com duração até 2006. Foram realizadas avaliações com os alunos envolvidos na pesquisa, entrevistas com professores e observação das estratégias utilizadas pelos professores, relacionando estas estratégias às realizações e atitudes dos alunos.

Os autores do estudo consideram esta pesquisa muito rica no que diz respeito ao número de informações e dados recolhidos sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos adultos, sobre práticas promissoras e eficazes e sobre a formação dos professores.

As principais conclusões a que chega o estudo é de que, naquelas escolas consideradas eficazes, os alunos trabalhavam mais em grupos ou pares, dependendo do currículo; os maiores progressos foram alcançados por mulheres, trabalhadores e pessoas com determinadas qualificações; alguns aspectos não influenciaram no progresso dos alunos como idade, etnia, inglês sendo primeira língua, dislexia ou a execução de pré-testes de leitura. A pesquisa constatou um aumento na autoestima e autoconfiança dos ainda estudantes e/ou formados.

A pesquisa avaliou que o tempo entre a pré e a pós-avaliação foi curto, o que prejudicou a verificação do progresso dos alunos. E embora as aulas tivessem características variáveis, a qualidade do ensino foi considerada bastante elevada.

As práticas metodológicas mais constantemente utilizadas pelos professores foram: a apreciação da leitura, a discussão do vocabulário durante a

---

<sup>12</sup> O NRDC é um Centro dedicado à realização de estudos e projetos de desenvolvimento para melhorar o letramento, o numeramento, a linguagem e as habilidades e conhecimentos. Foi criado em 2002 e faz parte do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Disponível em: [www.nrdc.org.uk](http://www.nrdc.org.uk) Acesso em: 01 mai 2009.

leitura, o uso de jogos com palavras (quebra-cabeças, lista de palavras e pesquisa de palavras) e o uso do dicionário para encontrar palavras e significados. Por outro lado, raramente foi observado durante as aulas o incentivo à leitura oral fluente, o ensino recíproco dos alunos (o revezamento, quando um é “tutor” e o outro “aluno”) e a compreensão dos alunos sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores. O estudo chega à conclusão de que a prática da leitura em voz alta, por exemplo, é fundamental para o progresso na aprendizagem. Assim, a ausência de práticas pedagógicas como essa ajudariam a explicar a baixa aprendizagem de leitura em alguns casos.

Os professores participantes da pesquisa criticaram a pressão e burocracia exercidas pelo currículo, a falta de flexibilidade deste e a inadequação às necessidades dos alunos adultos. Contudo, salientaram que o currículo gera “boas ideias” e ajuda à elevação da autoconfiança dos professores. Neste estudo não foram elaboradas hipóteses sobre como a qualificação dos professores tem afetado suas competências pedagógicas.

Algumas recomendações da pesquisa giram em torno das competências de ensino de leitura que deveriam ser mais trabalhadas na formação inicial e continuada dos professores, para que estes adquiram competências específicas de educação de adultos. Dentre estas competências estão a fluência oral, a compreensão das estratégias utilizadas pelos professores, o ensino recíproco dos alunos e as abordagens de experiência com a língua.

Outras questões importantes são salientadas nas recomendações da pesquisa, como o papel da formação inicial e continuada dos professores no sentido da melhoria da utilização dos materiais curriculares e também que nesta formação é necessário que sejam mostradas aos professores formas de ensino de leitura adaptadas às necessidades dos seus alunos e que estes professores saibam avaliar as necessidades deles. Um dos problemas apresentados pela pesquisa é que os professores do campo parecem não ter muita oportunidade de refletir sobre sua prática, o que se revela no dia a dia da profissão.

Além disso, o estudo conclui que professores, gestores e funcionários devem ser parceiros no processo para garantir que os alunos tenham mais tempo de contato com as situações de aprendizagem. É importante que os alunos se sintam responsáveis por sua própria aprendizagem, que possam estudar sozinhos, à distância, que contem com a colaboração das Tecnologias de Informação e

Comunicação (TICs), mas que na maior parte do tempo trabalhem em duplas ou grupos na sala de aula.

Outra conclusão é de que as salas de aulas de adultos são compostas por alunos em diferentes níveis de aprendizagem, o que requer que mais salas de aula sejam construídas para este público, sanando assim a discrepância entre os níveis. O estudo aponta caminhos para novas pesquisas, para que estes dados sejam investigados em outras realidades. Algumas comparações são sugeridas para estudos futuros como: cursos intensivos e não-intensivos; poucos e muitos professores; mais e menos tempo de trabalho sozinho.

As limitações apontadas pela pesquisa foram: o curto tempo entre as avaliações dos alunos; o instrumento de avaliação utilizado, voltado somente para a compreensão do texto e não de palavras; nem todas as aulas foram centradas somente na leitura; algumas estratégias de ensino consideradas eficazes foram raramente identificadas; o instrumento de avaliação foi uma ferramenta piloto e um número significativo de alunos apresentava dificuldades de aprendizagem.

No Brasil, pesquisas como estas se tornam cada vez mais importantes, tendo em vista que a qualidade e a equidade, entre outras temáticas, são questões ainda não resolvidas. Segundo o documento regional preparatório à VI Confintea<sup>13</sup>, qualidade e equidade estão diretamente relacionadas à condição socioeconômica da população, à zona de residência (rural-urbano), à identidade étnica e às questões de gênero.

---

<sup>13</sup> VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, que foi realizada no Brasil (Pará), em dezembro de 2009. A V Confintea, ocorrida em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, tornou possível a ampliação do conceito de educação de adultos, que passou a ser compreendido como uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e de educação continuada ao longo da vida. Foi a partir da V Confintea que se originaram os fóruns de EJA em todo o Brasil e também os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), que ocorrem anualmente desde 1999 e são organizados pelos fóruns estaduais. Os fóruns funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais.

## 4.

**A INSERÇÃO DO PEJA NA POLÍTICA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

*A conquista do direito à EJA, assim como a mobilização por sua implementação inserida no processo de redemocratização do sistema político nas décadas de 1980 e 1990, foi marcada pela forte presença da sociedade civil na reivindicação de direitos e de maior participação nos rumos da gestão pública.*

**Sérgio Haddad, 2007, p. 13**

Neste capítulo será apresentado um histórico do Programa de Educação de Jovens e Adultos a partir de sua inserção na política pública municipal do Rio de Janeiro. E em seguida, serão mostradas as pesquisas de Mestrado e Doutorado que até então se debruçaram sobre o estudo deste Programa.

A Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro foi implantada a partir de 1985, como parte do Programa Especial de Educação – PEE, no primeiro governo de Leonel Brizola (1982/1986), elaborado sob a coordenação de Darcy Ribeiro, educador e vice-governador. Destinava-se ao atendimento de jovens das classes populares, egressos do ensino regular, na faixa etária de 15 a 20 anos (FÁVERO; ANDRADE e BRENNER, 2007).

O PEJ (Projeto de Educação Juvenil) foi implantado inicialmente em 20 CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), privilegiando a alfabetização. No projeto original tinha como objetivo “não apenas deflagrar um processo de alfabetização que leve a uma utilização consciente do código gráfico, mas formar, entre os jovens, uma consciência crítica do mundo e da sociedade” (RIBEIRO, 1986, p. 77).

A partir de 1987, em resposta às reivindicações dos profissionais de educação e dos alunos, o Projeto foi ampliado e passou a garantir a continuidade de estudos daqueles que venceram o processo inicial de alfabetização no próprio PEJ ou fora dele. O curso organizou-se, então, de forma assertiva, em dois blocos de aprendizagem: no Bloco 1, ocorria a alfabetização propriamente dita e no Bloco 2, ampliavam-se os conceitos referentes às últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Apesar desta mudança, o PEJ não podia ainda

certificar oficialmente os alunos, pois não era reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação.

Em 1988, o PEJ passou a conviver com outra modalidade de ensino, o Ensino Regular Noturno, que atendia jovens trabalhadores até 20 anos, impossibilitados de frequentar o horário diurno e que desejavam completar sua escolaridade básica. Portanto, a Secretaria Municipal de Educação oferecia nesse período dois tipos de escolarização aos jovens da cidade com baixa escolaridade ou subescolarizados (o que não ocorre mais atualmente).

A educação no âmbito nacional vivia então a implantação da Constituição de 1988, que ampliava o direito ao ensino fundamental a todas as pessoas independentemente da idade. Em seu artigo 208, Item I, a Constituição deixa claro que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I. Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. E, em 1990 foi extinta a Fundação Educar (substituta do Mobral<sup>14</sup>), que era responsável por articular o ensino supletivo e a política nacional de EJA, além de fomentar o atendimento nas primeiras séries do 1º grau. Sua extinção correspondia ao movimento de descentralização da educação básica de adultos. Os municípios passaram a ser responsáveis pela matrícula das séries iniciais do ensino básico de jovens e adultos, enquanto os Estados ficaram a cargo dos ensinos fundamental e médio (HADDAD e DI PIERRO, 2000a).

A década de 1990 foi marcada por uma série de reformas nos sistemas públicos de ensino que seguiram orientações do Banco Mundial para o continente, visando a racionalização do gasto público, sua redistribuição e o aumento da eficiência interna do sistema, “melhorando o fluxo escolar e elevando os níveis de aprendizagem dos alunos” (DI PIERRO, 2001, p. 323). Entre outros aspectos, a reforma educacional visava a descentralização da gestão e do financiamento e a focalização dos programas e populações beneficiárias. No caso da EJA, o impacto da reforma educativa veio sob a forma de parceria entre o setor público e o privado (DI PIERRO, 2001).

Neste período houve uma transferência da responsabilidade da oferta do governo federal para os estados e uma forte tendência à municipalização do atendimento escolar para jovens e adultos no Ensino Fundamental. Ao final dessa

---

<sup>14</sup> Ao Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1967, era atribuída a tarefa da alfabetização funcional e da educação continuada dos adultos no país.

década, os municípios já eram responsáveis pela terça parte das matrículas na educação básica para jovens e adultos e em 2001, por 49,6% da oferta de Ensino Fundamental para este público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394/96) corroborou a importância da Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional brasileiro, integrando-a organicamente ao ensino básico comum. Tanto o artigo 4º<sup>15</sup> da Lei quanto os artigos 37 e 38 tratam da Educação de Jovens e Adultos responsabilizando o Estado pela sua oferta, bem como pela garantia de condições de acesso e permanência, abrangendo tanto o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com gratuidade e oportunidades educacionais apropriadas, além da oferta de exames supletivos nos dois níveis de escolaridade<sup>16</sup>.

A partir da LDB/96, prossegue a tendência à municipalização da EJA, tal como ocorria com todo o Ensino Fundamental. Entretanto, por ato do executivo, a EJA foi excluída do FUNDEF, mecanismo então criado para garantir aos estados e municípios recursos necessários para a ampliação da oferta de ensino fundamental. E a EJA ficou dependente de transferências voluntárias da União para os estados e municípios, através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Este fundo teve papel relevante na oferta de recursos para a EJA até 2006.

Para o Projeto de Educação Juvenil do Rio de Janeiro, em 1996, com a parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério da Educação através Convênio 610/96 SME/MEC/FNDE, foram destinadas verbas que possibilitaram investimentos significativos, dentre os quais a realização do I Encontro de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro. Neste encontro, foi sinalizada a necessidade de revisão da faixa etária dos alunos, pois até então a oferta de vagas era destinada somente aos jovens e havia uma exclusão dos adultos que lutavam pelo acesso à educação básica, ainda que muitas escolas abrissem suas portas aos adultos, como alunos ouvintes e não-matriculados.

---

<sup>15</sup> Art. 4º - “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VII. Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (LDB Nº 9.394/96).

<sup>16</sup> Art. 38 – [...] § 1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I. no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos; II. No nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos (LDB Nº 9.394/96).

Em 1998, a Secretaria Municipal de Educação apresentou ao Conselho Municipal de Educação uma proposta para a implantação do 2º segmento do Ensino Fundamental no PEJ (PEJ II) e a regulamentação do mesmo. No ano seguinte, por meio do Parecer 03/99, foi dado caráter de terminalidade ao Projeto, com garantia de documentação retroativa a 1998 a todos que frequentaram tal modalidade de ensino, sendo estabelecida a faixa etária de 14 a 22 anos para o PEJ I e de 14 a 25 anos para o PEJ II.

O Projeto de Educação Juvenil é uma resposta positiva em todos os sentidos para aqueles que por diversos motivos, seja pela repetência continuada que gera a evasão e leva ao ingresso prematuro no mercado de trabalho, seja para os que neste entram para contribuir para a renda familiar, seja por falta de oportunidade na idade apropriada não puderam continuar seus estudos (PREFEITURA, 1999).

A EJA no Brasil, desde o ano 2000, passou a ser regida por um parecer da Câmara de Educação Básica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CEB 11/2000). Este parecer contém os fundamentos, funções e bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA, entre outros critérios de funcionamento. De acordo com o relator do parecer, Jamil Cury, as maiores causas para o alargamento do fluxo escolar são a repetência, a reprovação e a evasão, que aprofundam a distorção idade/série e retardam um acerto definitivo neste fluxo. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, bem como os ciclos de formação e as classes de aceleração, são esforços para a diminuição destas distorções. Contudo, diferentemente das classes de aceleração, a EJA se organiza como uma categoria organizacional da educação nacional com finalidades e funções específicas, trazidas pelas diretrizes curriculares e pelo parecer (CURY, 2002).

Em 2004, foram encaminhadas ao Conselho Municipal de Educação alterações a serem feitas ao Projeto de Educação Juvenil, visando a atualização do atendimento, tendo em vista novas demandas. Como solicitação inicial encontrava-se a mudança da denominação do projeto, visto que estava sendo procurado por adultos de todas as idades que desejavam estudar e concluir o Ensino Fundamental. “No entanto, os adultos o procuravam e eram aceitos, mas não matriculados, assistindo as aulas como ouvintes” (FÁVERO; ANDRADE e BRENNER, 2007, p. 82).

No ano de 2005, em concordância com a nova demanda e com as leis em vigor, foi publicado pelo Conselho Municipal de Educação o Parecer 06/2005 que, entre outras alterações, estabeleceu o nome Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, em substituição à designação usada até então. A mudança da designação teve impacto não só sobre o atendimento aos adultos que procuravam as escolas, mas também impulsionou a ampliação da oferta de vagas, o oferecimento da modalidade no horário diurno<sup>17</sup>, o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil, o reconhecimento do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) e a redefinição de matrizes curriculares para o Programa (PREFEITURA, 2005).

Em julho de 2008, o PEJA passou a compor o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal, o que significa que o PEJA hoje assume um caráter definitivo nesta secretaria, ainda que novos governos assumam, pois faz parte do Plano Municipal de Educação. Com esta deliberação, o Departamento de EJA torna-se responsável por algumas competências frente ao trabalho realizado, como a execução das metas e objetivos constantes nesse Plano, como, por exemplo, a ampliação da oferta de vagas para os moradores da cidade e a implementação de uma educação não só voltada para a escolarização, mas para a formação permanente da população.

Atualmente, o atendimento destina-se a pessoas jovens e adultas, a partir de 14 anos completos, sem limite máximo de idade, interessadas em completar os estudos referentes ao Ensino Fundamental. Já são atendidas pelo PEJA 124 escolas da rede pública, funcionando no horário noturno, em sua grande maioria. No ano de 2008 estavam matriculados cerca de 32 mil alunos. A cada início de ano letivo mais Unidades Escolares passam a oferecer o PEJA nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), de acordo com a demanda identificada nas diferentes comunidades para esta modalidade de ensino. Como mostra a tabela 6, “uma outra característica do PEJ é o crescimento exponencial que vem apresentando nos últimos anos. Em 1995, 18 unidades escolares ofereciam o PEJ a 1.539 alunos. Apenas sete anos depois, em 2002, já eram 23 mil alunos frequentando o PEJ em 81 escolas municipais”. (CHAGAS e BONAMINO, 2002, p. 74); a partir de 2006, o programa ultrapassa a marca de 33 mil matrículas.

---

<sup>17</sup> Em 2009, já eram 13 as escolas que ofereciam o PEJA no horário diurno (manhã e/ou tarde).

*Tabela 6 - Evolução das Matrículas no PEJA – 1998-2007*

Ano	Número de alunos matriculados
1998	2 968
1999	7 892
2000	11 576
2001	15 603
2002	23 091
2003	26 065
2004	31 473
2005	32 482
2006	33 547
2007	33 130

Fonte: SME – Assessoria Técnica de Planejamento, 2007

De acordo com seus pressupostos pedagógicos, o PEJA se organiza em blocos de aprendizagem e não em séries, de modo a adequar o ensino ao ritmo de aprendizado dos alunos, ou seja, não é necessário que o aluno curse um ano letivo para mudar de bloco. Cada segmento (PEJA I e PEJA II) possui dois blocos, divididos em três trimestres letivos. A matrícula dos alunos pode ser realizada em qualquer momento do ano, de acordo com o número de vagas existente.

Para efeitos de compreensão, o PEJA é organizado da maneira como é apresentada na tabela 7, a seguir:

**Tabela 7 – Estrutura dos blocos do PEJA**

<b>PEJA I</b> (1º segmento)	<b>BLOCO 1</b> (interdisciplinar, com apenas um professor por turma)	-Alunos que nunca frequentaram a escola. -Alunos que não concluíram o processo inicial de alfabetização.	<b>Material pedagógico:</b> Kit Alfabetização Multimeios (Instituto Paulo Freire)
	<b>BLOCO 2</b> (interdisciplinar, com apenas um professor por turma)	-Alunos oriundos do Bloco 1 -Alunos com comprovação de escolaridade da 1ª e 2ª séries. -Alunos sem comprovação de escolaridade, que já tenham alcançado o processo inicial de alfabetização.	<b>Material pedagógico:</b> Livro Viver, Aprender I (Ação Educativa)
<b>PEJA II</b> (2º segmento)	<b>BLOCO 1</b> (Língua Portuguesa, História e Geografia, Matemática, Ciências/Saúde, Linguagens Artísticas)	Unidade de Progressão I	<b>Material pedagógico:</b> Apostilas elaboradas pelos próprios professores do PEJA
		Unidade de Progressão II	
		Unidade de Progressão III	
	<b>BLOCO 2</b> (Língua Portuguesa,	Unidade de Progressão I	

	História e Geografia, Matemática, Ciências, Língua Estrangeira Moderna)	Unidade de Progressão II	
		Unidade de Progressão III	

Essa diferença entre o PEJA e o ensino regular pretende garantir uma maior qualidade ao desenvolvimento dos alunos, que têm um histórico de vida bastante peculiar, sendo pessoas afastadas dos bancos escolares por muito tempo ou que nunca frequentaram a escola, além de muitas vezes trabalharem o dia inteiro. Nos últimos anos, o público do PEJA I também se compõe daqueles alunos, adolescentes e jovens, oriundos das Classes de Progressão<sup>18</sup> do Ensino Regular, ou seja, alunos com 14 anos ou mais, com uma escolaridade anterior, sem afastamento da escola, mas com mudança de modalidade por opção ou pela defasagem idade/série. Como ocorreu com a EJA em outras regiões do país, o PEJA passou a atender não somente aqueles que nunca foram à escola, mas também os adolescentes e jovens transferidos do ensino regular após sucessivas reprovações e grande defasagem idade/série.

Marcos Chagas e Alicia Bonamino (2002) apontam alguns aspectos importantes na constituição do PEJA dentro da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e em comparação com outros programas de EJA. Um destes aspectos é a continuidade do Programa ao longo de mais de duas décadas, e em diferentes gestões municipais da cidade, característica pouco comum em políticas de EJA no Brasil, sempre efêmeras, de acordo com objetivos imediatos, abandonadas por administrações posteriores.

Nestas duas décadas em que o PEJA funciona na Rede Municipal do Rio de Janeiro, percebe-se a permanência da estrutura do Programa. Diferentemente de outros projetos e programas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, as turmas do PEJA são parte orgânica das escolas. Em cada escola que oferece o

<sup>18</sup> A Classe de Progressão consistia numa turma especial para a qual eram enviados, até o ano de 2006, os alunos que, ao final do terceiro ano do primeiro Ciclo de Formação (equivalente à segunda série no ensino seriado), não conseguiam alcançar a alfabetização necessária para serem aprovados e promovidos para a terceira série ou que ingressavam na escola com nove anos ou mais. O Ciclo de Formação foi a proposta pedagógica adotada pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro a partir do ano 2000. Durante seis anos a Rede Municipal trabalhou com o regime de Ciclo (somente o 1º Ciclo, com duração de três anos) e séries (da 3ª a 8ª série). Em 2007, com a expansão do segundo e terceiro Ciclos (abrangendo todo o Ensino Fundamental), as Classes de Progressão deixaram de existir na Rede e os alunos foram remanejados para turmas de acordo com a faixa etária e, eventualmente, encaminhados para o PEJA (aqueles com 14 anos ou mais).

PEJA e o Ensino Regular, a direção escolar é a mesma, e as escolas fazem parte igualmente do Sistema de Controle Acadêmico, do calendário de matrículas da Rede, além de utilizar as mesmas salas de aula e outros espaços da escola (sala de leitura, laboratório de informática etc.). Ou seja, o PEJA compõe a estrutura da Secretaria Municipal, assim como o Ensino Fundamental Regular. Da mesma forma, tem um caráter de continuidade na política de implantação, que pode ser percebida por meio da organização das aulas, da estrutura do tempo escolar e das orientações de funcionamento, que não mudam desde que o PEJA foi implantado (em 1985, para o PEJ I e em 1998, para o PEJ II)<sup>19</sup>.

Outro aspecto ressaltado é a faixa etária atendida pelo Programa, que ora é reduzida para os jovens (no PEJ), ora se expande para os adultos (com o PEJA) e hoje já apresenta uma configuração nova com a entrada de muitos jovens no Programa. Há no PEJA atualmente, convivendo juntos adolescentes, jovens, adultos e idosos e não há por parte da equipe gestora da SME nenhuma recomendação para que as turmas sejam classificadas por idade. Essa diversidade de alunos das turmas de EJA no Município do Rio de Janeiro constitui-se, hoje, num dos desafios para a construção e reconstrução de novas práticas pedagógicas que atendam a um perfil cada vez mais heterogêneo no que se refere à faixa etária nessa modalidade de ensino.

Estes aspectos, entre outros, caracterizam a consolidação do PEJA na política educacional do Município do Rio de Janeiro. Hoje, o PEJA certifica jovens e adultos ao final do Ensino Fundamental; atende alunos tanto no horário noturno quanto no horário diurno; já possui uma série de Classes Anexas<sup>20</sup> e atualmente possui um centro de referência, o CREJA<sup>21</sup>, uma escola composta somente por classes de EJA. Além disso, o PEJA tem se aberto cada vez mais ao

---

<sup>19</sup> Estas características também podem ser devidas ao fato da Prefeitura do Rio estar sendo administrada há pelo menos quatro governos por gestões muito semelhantes e de mesmo cunho político-partidário.

<sup>20</sup> No ano de 2003 foram implantadas 156 classes anexas, compondo o Programa Aumento de Escolaridade (uma parceria entre o PEJA/SME e a Secretaria Municipal de Assistência Social). Neste programa, foram certificados cerca de cinco mil alunos de diferentes comunidades atendidas pelo Programa Favela-bairro (MACHADO, 2006).

<sup>21</sup> O CREJA funciona durante todo o dia, das 7 horas da manhã às 22 horas, com 42 turmas. Este período está dividido em seis turnos, de duas horas cada. Este horário especial permite aos alunos uma flexibilidade de complementação de carga horária de estudo, pois os alunos, além de freqüentarem as aulas no seu horário destinado, também podem assistir aula em outros horários, como complementação, sempre que necessitarem e desejarem.

atendimento aos alunos deficientes, matriculados como alunos integrados nas classes de EJA.

Atualmente instituído como Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, a EJA na rede pública municipal do Rio, vem se firmando como uma política pública de educação, que se caracteriza pelo atendimento macrofuncional que visa oferecer aos jovens e adultos, através da vivência/construção de diferentes práticas, oportunidades variadas de estudo, objetivando o aumento da escolaridade, o compromisso com a educação permanente e o desenvolvimento de características essenciais ao perfil do cidadão do século XXI. (MACHADO, 2006, p. 5)

Uma ação concreta para a melhoria das condições necessárias a um adequado alcance dos objetivos do Programa foi a incorporação da EJA no Núcleo Curricular Básico Multieducação<sup>22</sup> que passou a contar com a participação de comissões de professores, do próprio PEJA. Esta inserção da EJA no currículo da Rede Municipal é fundamental à medida que o PEJA ganha importância no conjunto das escolas, visto que é parte constitutiva do sistema, e também pelo caráter inovador, pois foram os próprios professores do PEJA quem elaboraram os fascículos de atualização da Multieducação.

Outra ação importante são os cursos de formação continuada, oferecidos por instituições públicas e privadas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Nos últimos anos, a equipe do E/DGED/EJA<sup>23</sup> vem investindo maciçamente em ações de formação em serviço para os professores do PEJA, como Ciclos de Centro de Estudos, Cursos de Extensão (em parceria com universidades), cursos para professores novos e Cursos de Especialização em EJA (em parceria com uma universidade). Além disso, essa equipe é responsável pela supervisão do Programa, realizando visitas frequentes às escolas, atendendo prioritariamente aquelas com maiores necessidades.

Com relação à avaliação no PEJA, esta é pensada e realizada pelos professores regentes e pelos integrantes das equipes pedagógicas das escolas desde a implantação da EJA no município. O documento que normatiza o PEJA orienta que a avaliação deve ser contínua, permitindo avanços progressivos dos alunos em qualquer época do ano letivo (PREFEITURA, 2006). Além disso, as ações de formação continuada das quais os professores do PEJA participam

---

<sup>22</sup> Multieducação é a denominação do conjunto de orientações curriculares da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

<sup>23</sup> Equipe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SME (Nível Central).

sempre trazem à discussão e reflexão o tema da avaliação, os professores trocam experiências sobre o ato avaliativo, o processo e as tomadas de decisão quanto à aprovação ou reprovação dos alunos, instrumentos de avaliação, aspectos a serem considerados nestas avaliações etc. A equipe do Nível Central e as CREs acompanham este processo através das visitas às escolas, da orientação às ações de formação e do levantamento do relatório de desempenho de cada escola (por unidade, por CRE e pelo conjunto de todas elas).

Por mais que exista a disposição dos municípios um sistema de avaliação com base em provas padronizadas elaboradas pelo Ministério da Educação para certificação de jovens e adultos (o ENCCEJA<sup>24</sup>), o PEJA não adota essa modalidade, optando pela avaliação no processo, com base na observação de diversos aspectos do desenvolvimento dos alunos. Indagados sobre seus instrumentos de avaliação, os professores do PEJA afirmam que levam em consideração desde a participação dos alunos nas aulas, a realização das atividades de estudo, a observação diária dos avanços alcançados, o cumprimento das tarefas propostas, até a frequência dos alunos às aulas.

No ano de 2006, um grupo de professoras do PEJA I se reuniu para elaborar um documento sobre a avaliação no PEJA, no qual ficou claro o que deveria ser levado em consideração no processo avaliativo dos alunos do Programa (Documento “Pensando sobre Avaliação no PEJA I”<sup>25</sup>, 2006, p. 3):

Defendemos uma avaliação que aconteça de forma contínua e sistemática, portanto, que ocorra qualitativamente no processo de ensino e de aprendizagem em que o educando produz e reorganiza saberes. Assim, é fundamental considerarmos:

- As diferenças individuais (aspectos econômico-culturais)
- A comunidade onde a escola se insere (aspectos histórico-sociais)
- A função diagnóstica da avaliação
- O papel da mediação para o avanço do aluno
- As situações/aspectos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem
- O Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar

<sup>24</sup> O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é um instrumento de avaliação que mede as competências e habilidades de jovens e adultos, residentes no Brasil e no exterior, em nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio. A adesão ao ENCCEJA pelas secretarias de Educação (dos Estados, Distrito Federal e Municípios) é opcional. Disponível em: <<http://encceja.inep.gov.br/>> Acesso em: 31 ago 2008.

<sup>25</sup> Documento “Pensando sobre Avaliação no PEJA I” (mimeo), 2006. O texto completo encontra-se no Anexo 1.

A avaliação no PEJA é baseada em parâmetros curriculares que trazem os objetivos a serem alcançados ao final de cada bloco. Estes parâmetros têm a função de nortear a avaliação ao longo do ano letivo e, principalmente, a de justificar a aprovação ou retenção dos alunos ao final dos blocos. A cada Conselho de Classe (COC), os parâmetros<sup>26</sup> precisam ser revistos para que os professores reconheçam os principais objetivos do bloco em que atuam.

Entretanto, principalmente no que tange à alfabetização dos alunos, ainda é visível a carência de um referencial metodológico que seja capaz de atender às necessidades de todos os professores do PEJA I Bloco 1, que trabalham com a alfabetização inicial, especificamente. Hoje, no PEJA, cerca de um terço dos alunos ficam retidos ao final do Bloco 1<sup>27</sup>, por não alcançarem os parâmetros estabelecidos para este bloco, ou seja, uma real apropriação da leitura e da escrita para a continuidade no bloco seguinte.

Outro fato que se tem apresentado na EJA é um grande índice de evasão. Flora Machado (2004), na pesquisa intitulada *Aluno do PEJ: quem é você, por onde andou?*, é quem nos faz refletir sobre o problema da evasão na EJA, que, na maioria das vezes, interfere na aprendizagem significativa desses alunos:

A incidência de reprovações na vida escolar, bem como as interrupções nessa trajetória são variáveis que precisam ser observadas com cautela para uma melhor compreensão desse fenômeno. Entre os alunos que informaram ter parado de estudar apenas uma vez, 49% não conseguiram ultrapassar a 4ª série. Entre aqueles que pararam de estudar mais de uma vez, o percentual sobe para 59%. Já para os alunos que informaram nunca ter abandonado a escola, esse percentual se reduz para 34% [...] podemos concluir que o fato de o aluno abandonar a escola, a chamada evasão escolar, no caso da população investigada, interferiu mais na trajetória escolar desses alunos do que a própria reprovação. (MACHADO, 2004, p. 74)

Fracasso escolar e evasão são dimensões inter-relacionadas. A reprovação tem repercussões muito negativas na trajetória escolar desses alunos, pois vem relacionada diretamente à avaliação realizada pelos professores das turmas do PEJA. Não há uma avaliação externa ao Programa e é a avaliação dos professores que determina a aprovação ou não dos alunos. Ao mesmo tempo, quando os jovens e adultos interrompem sua trajetória escolar, o que se percebe pelas

---

<sup>26</sup> Os parâmetros do PEJA I estão presentes no Anexo 2.

<sup>27</sup> Esta avaliação corresponde aos três COCs de 2006.

entradas e saídas constantes da escola, até num mesmo ano letivo, a aprendizagem escolar dos mesmos fica prejudicada sensivelmente.

A EJA vive, assim, no “fio da navalha”: por um lado, tem a missão desafiadora de ser uma educação que não reproduza as mesmas práticas, muitas vezes excludentes, do ensino regular; por outro, deve proporcionar aos jovens e adultos atendidos por essa modalidade a possibilidade de continuidade dos estudos em outros níveis de ensino. (FÁVERO; ANDRADE e BRENNER, 2007, p. 93)

### 3.1

#### **As pesquisas sobre o “Projeto de Educação Juvenil”**

A seguir, serão apresentadas algumas pesquisas (nove no total) realizadas nos últimos anos sobre a estrutura e o funcionamento da EJA no município do Rio. Estes estudos contribuem muito à medida que trazem importantes reflexões sobre a política de implementação da EJA no sistema municipal, além de apontarem lacunas na pesquisa sobre o tema e indicarem caminhos para novas pesquisas.

No período do estudo de Haddad (2002), sobre o estado da arte em EJA (1986-1998), se realizou a primeira pesquisa sobre o Projeto de Educação Juvenil (PEJ). Trata-se da dissertação de mestrado de Marilda Henriques (1988), que descreve e avalia o PEJ desenvolvido nos CIEPs do município. Seu estudo indica a possibilidade de se conciliar um programa de educação de jovens com o ensino regular, que aponte para a continuidade dos estudos e não somente a alfabetização. A pesquisa de Henriques indica as expectativas e esperanças geradas no período de transição democrática e no fim do autoritarismo, relacionando as experiências locais de alfabetização de jovens e adultos, como o PEJ, às ações estaduais, apontando a ainda existente manutenção das relações de dominação e exploração das classes dominantes sobre as camadas populares (SOUZA, 2002). Suas principais conclusões avaliaram a proposta metodológica interdisciplinar do PEJ como muito positiva, ainda que as maiores reivindicações dos alunos naquele momento fossem o diploma e a seriação.

Além do período abrangido pelo estado da arte coordenado por Sérgio Haddad, após o ano de 1997 surgiram outras pesquisas em Educação versando sobre o PEJ<sup>28</sup> (nome do Programa até 2004).

Dileno Souza (1997) e Alexandre Nogueira (2005) são aqueles que pesquisam aspectos negativos e positivos do PEJ. Souza analisa a municipalização do projeto no ano de 1989, tentando compreender a correlação entre inclusão e exclusão dos alunos dentro da proposta estabelecida no projeto e a sua formação enquanto cidadãos. Suas principais conclusões indicam que o PEJ não foi priorizado pelos diferentes governos municipais.

Nogueira (2005) tece uma crítica à exigência do que chama de um professor polivalente para o ensino de Linguagens Artísticas no PEJ. Ele diferencia a proposta do PEJ (segundo o autor, baseada na LDB 6592/1971, na qual as artes eram vistas de uma maneira integrada) e a proposta do MEC, na qual cada componente das artes é tratado como uma disciplina autônoma. Nogueira defende a última proposta e ainda estabelece uma crítica à falta de material para o ensino de música no Projeto de Educação Juvenil. Sua pesquisa conclui que os alunos preferem o ensino de música na disciplina de Linguagens Artísticas, muito mais pela empatia com os professores do que pelos conteúdos trabalhados e traz as contribuições de Knowles para a educação de jovens e adultos.

A dissertação de mestrado de Marcos Chagas (2003) se propõe a analisar o projeto existente no município, na mesma linha do estudo de Marilda Henriques. A partir de uma análise histórica bastante aprofundada, Chagas busca apreender as relações entre jovens e adultos dentro do PEJ e como a convivência entre pessoas de diferentes idades tem se dado no interior da Educação de Jovens e Adultos. Suas principais conclusões indicam que, mesmo havendo um quantitativo elevado de jovens matriculados no Projeto, o maior número de evadidos encontra-se nesta população, ocorrendo menor desistência entre aqueles alunos com mais de 25 anos. Além disso, há uma gradativa substituição dos jovens evadidos por pessoas acima de 25 anos de idade nas matrículas das escolas. Estas conclusões apontam para a necessidade de que se repense a escola oferecida para estes jovens e que os

---

<sup>28</sup> **Fontes:** CAPES – Banco de Teses. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>. Acesso em: 11 ago 2008; UFF – Núcleo de Documentação. Disponível em: [http://www.btd.ndc.uff.br/tde\\_busca/index.php](http://www.btd.ndc.uff.br/tde_busca/index.php). Acesso em: 03 abr 2008; PUC-Rio – Divisão de Bibliotecas e Documentação. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/?words=pej&x=67&y=9>. Acesso em: 03 abr 2008.

professores recebam formação adequada para o trabalho com as diversas faixas etárias, integrando os diferentes sujeitos.

As dissertações de Ana Lucia Guimarães (1998) e Flora Machado (2004) trazem o aluno como sujeito do projeto, com suas representações e suas características peculiares. Discutem a permanência da juventude dentro do PEJ, investigando seus desejos e as necessidades que fazem com que os jovens procurem a EJA. Guimarães realizou um estudo de caso em um CIEP que oferece o projeto, objetivando compreender a relação entre educação, gênero e cor como determinantes para o sucesso ou fracasso escolar. Machado faz um levantamento do perfil sociodemográfico, socioeconômico, cultural e das trajetórias escolares dos alunos matriculados no PEJ, a partir da análise de dados quantitativos coletados através de um survey.

Paula Cid Lopes (2004) também trabalha com as representações dos alunos a partir do resgate de suas memórias culturais e afetivas num estudo de caso em uma comunidade do Rio de Janeiro. A autora avaliou o impacto da pesquisa-ação no desenvolvimento de aprendizagens significativas, à luz dos estudos de René Barbier. As conclusões do estudo mostram que as propostas pedagógicas voltadas para a EJA podem contribuir para a ampliação dos processos de leitura e escrita dos alunos, pois os alunos se identificam como sujeitos culturais e dão significado aos conhecimentos produzidos na escola.

Já as dissertações de Maria Luiza Benicio (2006) e Edilza Cardoso (2006) fazem uma avaliação do projeto à luz das experiências de formação de professores. Benicio seleciona um período de três anos de formação (1995-1997) dentro da Secretaria Municipal de Educação (SME). A autora, que atuou como “formadora” e elemento da equipe do Nível Central durante um determinado tempo, aponta os espaços onde a formação acontece e os sentidos que a ela foram atribuídos nesta experiência. E Cardoso investiga uma parceria entre a SME e a Universidade Federal Fluminense, num curso de extensão para professores do PEJ e a repercussão dessa formação na prática docente, com o objetivo de analisar se os conhecimentos construídos como reflexão teórica foram incorporados à prática dos professores envolvidos. No quadro 4, a seguir, são apresentadas as pesquisas pelo nome dos autores e outros dados relevantes.

**Quadro 4 – Pesquisas sobre o PEJ:**

- HENRIQUES, Marilda de Jesus. 1988. (Dissertação, UFRJ). **Programa de educação juvenil: uma nova proposta de alfabetização de adolescentes.**
- SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. 1997. (Dissertação, UERJ). **Programa de Educação Juvenil: História e Contradições.**
- GUIMARÃES, Ana Lucia. 1998. (Dissertação, UFRJ). **Educação, gênero e cor: práticas sociais e representações na juventude.**
- CHAGAS, Marcos Antonio Macedo das. 2003. (Dissertação, PUC-Rio). **Educação de Jovens e Adultos: a experiência do PEJ no Município do Rio de Janeiro.**
- LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. 2004. (Dissertação, UFRJ). **Imaginário social e resgate da memória cultural e afetiva na comunidade de Rio das Pedras (uma proposta para educação de jovens e adultos).**
- MACHADO, Flora Prata. 2004. (Dissertação, PUC-Rio). **Aluno do PEJ: quem é você, por onde você andou?**
- NOGUEIRA, Alexandre Hudson Gois. 2005. (Dissertação, UFRJ). **Aspectos da Educação Musical para Adultos no Ensino Noturno das Escolas Municipais do Rio de Janeiro.**
- BENICIO, Maria Luiza Tavares. 2006. (Dissertação, UFF). **Percursos da Formação: a experiência de formação em serviço no Programa de Educação Juvenil (SME/RJ), no período de 1995-1997.**
- CARDOSO, Edilza Maria de Souza. 2006. (Dissertação, UFF). **Formação continuada de professores: uma repercussão na prática pedagógica?**

Com relação às pesquisas sobre o Programa, é possível afirmar que estas estão de acordo com o estado da arte coordenado por Haddad, tanto com relação aos temas abordados, quanto às conclusões a que chegam. É possível inferir uma lacuna presente nestas pesquisas, pois nenhuma delas versa sobre o estudo da aprendizagem dos alunos jovens e adultos no PEJA. Evasão e repetência e seus fatores condicionantes não são temas abordados pelos autores, ainda que estabeleçam relações próximas à questão.

## 5.

### Procedimentos metodológicos

*...para saber exatamente o que torna estas escolas eficazes, é preciso ir além dos limites da metodologia estatística, buscando na abordagem qualitativa um conhecimento mais complexo do que os números indicam.*

**José Francisco Soares, 2002, p. 8**

Neste capítulo será apresentada a metodologia adotada para a realização desse estudo, ou seja, os fundamentos teórico-metodológicos, os procedimentos da pesquisa de campo, os sujeitos participantes, os instrumentos da coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

#### 5.1

#### Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa buscou compreender os bons indicadores de alfabetização, permanência e promoção, a partir dos processos internos escolares apontados pelas pesquisas sobre escolas eficazes como fatores que podem interferir positivamente nos resultados e nas trajetórias dos alunos. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa em três escolas que possuem PEJA e que se destacam pela associação entre altos índices de aprovação e baixos índices de evasão na etapa do Programa correspondente à alfabetização. A abordagem escolhida para o estudo das escolas foi a verificação das características das escolas investigadas, à luz da literatura sobre escolas eficazes (SOARES, 2002). No caso desta pesquisa, não foi possível contar com uma avaliação padronizada, visto que o PEJA não adota uma avaliação de rede e os alunos não são submetidos a uma avaliação única. Assim, levou-se em consideração, para a categorização dos níveis de desempenho das 104 escolas que ofereciam os dois blocos do PEJA I ao longo do ano letivo de 2006, os índices de evasão e reprovação dos alunos registrados pela Secretaria de Educação.

Levando-se em consideração a revisão preliminar da literatura, é possível apresentar os principais elementos que mereceriam atenção na pesquisa de campo, a saber: a infraestrutura e os fatores internos à organização da escola; a gestão

escolar; os professores, o clima acadêmico e disciplinar da escola e as características do ensino (SOARES, 2002).

Para atingir os objetivos propostos, foi analisada a infraestrutura das escolas escolhidas e como estas reagem às interferências externas (relação entre aspectos internos e externos à escola); a liderança do diretor (a capacidade de envolver a escola no processo de ensino e de aprendizagem); a relação entre os professores e a organização escolar, bem como a formação permanente destes; as características do clima interno da escola (disciplina, expectativas dos professores em relação à aprendizagem dos alunos) e as características do ensino (preocupação com o cumprimento do programa de ensino, planejamento, ênfase nos aspectos cognitivos etc.) (SOARES, 2002).

Em síntese, para saber o que torna algumas escolas de PEJA mais eficazes, a pesquisa investigou quais são as características intraescolares das unidades nas quais os alunos apresentaram melhores índices de alfabetização na avaliação dos professores e baixos índices de evasão nos Blocos 1 e 2 do PEJA I ao longo do ano de 2006. Trata-se, portanto, de pesquisa de natureza qualitativa que elege no universo de escolas públicas que oferecem o PEJA no município do Rio de Janeiro, três estabelecimentos de ensino com bom desempenho, com o objetivo de oferecer um estudo mais completo, monográfico e comparativo, sobre a eficácia dessas escolas.

Entre os aspectos considerados importantes para essa pesquisa estão o perfil socioeconômico e cultural dos alunos do PEJA, o quantitativo de alunos por turma, a presença de alunos integrados (deficientes) nas turmas, os projetos desenvolvidos, as estratégias de recuperação paralela, o funcionamento da orientação pedagógica, as alterações no projeto original do Programa, a utilização de sala de leitura e da sala de informática, a utilização dos materiais didáticos fornecidos pelo PEJA, a seleção dos professores, a participação dos professores nas ações de formação continuada oferecidas pela SME, o Projeto Político Pedagógico, os critérios de avaliação dos professores, entre outros.

Partindo de uma análise geral da situação apresentada pelas CREs e escolas, a presente pesquisa pretendeu buscar elementos que subsidiem o planejamento de políticas e práticas escolares, no sentido de indicar caminhos para a melhoria do quadro de evasão, repetência e baixos índices de alfabetização apresentados em geral pelas escolas que participam do Programa. Por isso, a

escolha das escolas visa possibilitar a verificação, no cotidiano destas instituições, de práticas e ações que interferem positivamente junto aos alunos, na perspectiva da qualidade do PEJA ofertado. A análise dos dados pretendeu compreender as ações das escolas nas suas particularidades e comunalidades, e em suas relações com os aspectos escolares reportados como significativos pelas pesquisas e pela literatura sobre escolas eficazes.

## **5.2**

### **O estudo de caso**

Trabalhar com cada uma das escolas escolhidas para o estudo permitiu um aprofundamento interessante sobre as questões relevantes para a pesquisa. O método do estudo de caso foi escolhido pelo fato de permitir um mergulho profundo sobre cada realidade e de possibilitar abranger a complexidade de cada caso, principalmente se tratando de uma análise que pretende considerar as unidades estudadas como um todo. “O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto” (GOLDENBERG, 1998, p. 33). Assim, o método de estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pelo estudo quantitativo, revelando propriedades ocultas e singulares de cada escola.

Segundo Howard Becker (1993), o estudo de caso tornou-se uma das principais modalidades de análise das ciências sociais e apresenta basicamente dois propósitos: chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo e, ao mesmo tempo, desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estrutura sociais. Nesta pesquisa, uma seleção das escolas com bom desempenho que possuem o Programa de Educação de Jovens e Adultos é considerada como os casos a serem estudados para, a partir delas, extrair recomendações para aperfeiçoar a estrutura e o funcionamento do Programa.

Para Marli André (2005), o método do estudo de caso é adequado à pesquisa que quer entender um caso particular levando em consideração seu contexto e complexidade, buscando retratar o dinamismo de uma situação próxima do seu acontecer natural. Uma das críticas ao estudo de caso é a questão

da generalização que, de acordo com André (2005, p. 63), se dá à medida que o conhecimento em profundidade pode ajudar a entender outros casos.

Segundo Claudia Fonseca (1999), muitas vezes as pesquisas definem o particular como elemento para ilustrar ou testar alguma afirmação geral. Na pesquisa que pretende abordar o método do estudo de caso, é possível fazer generalizações desde que se crie um movimento a partir do particular para o geral, contextualizando histórica e socialmente o que é qualitativo na pesquisa. O pesquisador primeiro foca o seu estudo e só depois tenta compreender sua representatividade. Desta forma, “é o dado particular que abre caminho para interpretações abrangentes [...] Feita a observação, o pesquisador procura definir quais as generalizações possíveis” (FONSECA, 1999, p. 60).

A presente pesquisa toma como enfoque o estudo de caso chamado *comparativo*, por serem três estabelecimentos de ensino, permitindo a possibilidade de estabelecer comparações entre estes. A analogia entre os casos permite a imersão nas particularidades dos casos estudados e a relação entre eles, bem como favorece a análise de características que não são comuns entre as escolas. Para Becker (1993), a análise comparativa pode ser realizada através de formulações das descobertas de cada estudo como proposições universais, permitindo ao investigador identificar exceções as suas proposições e seguir fazendo comparações adequadas ao estudo.

### 5.3

#### **Pesquisa de campo, população e amostra**

Este estudo partiu de uma análise geral dos índices de desempenho, de evasão e de repetência apresentados pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. Estes dados preliminares foram retirados do Relatório de Desempenho do ano de 2006. Deste quadro, foram selecionadas as escolas com PEJA I de cada CRE que apresentaram mais baixos índices de evasão e maiores índices de promoção e de conceitos acima de Regular entre os Blocos 1 e 2.

É importante ressaltar, mais uma vez, que, não havendo um critério padronizado de avaliação no PEJA, a pesquisa levou em consideração a avaliação dos professores do PEJA I e os conceitos que aplicaram aos alunos após esta

avaliação. Foi realizado um estudo destes índices para identificar as escolas que apresentaram índices positivos, ou seja, aquelas que apresentaram coincidindo menor índice de evasão e menor índice de conceitos Insatisfatórios, a partir da avaliação dos professores das turmas de PEJA I.

Dentre essas escolas, foram selecionadas as três melhores escolas, isto é, foram identificadas em cada CRE as escolas que se situavam nesse perfil e, dentre estas, foram escolhidas as três que apresentaram índices mais satisfatórios. No Apêndice 12 estão listadas as três escolas selecionadas<sup>29</sup> e os índices apresentados no ano de 2006, tanto índices de evasão dos três Conselhos de Classe (COC), como o número de conceitos O, MB, B, R e I<sup>30</sup>.

Assim, a partir da literatura sobre fracasso escolar que indica, de forma recorrente, a associação entre evasão e reprovação, as escolas selecionadas foram aquelas que apresentaram baixos índices, tanto de evasão quanto de conceitos I, com os alunos distribuídos entre os outros conceitos mais altos que significam promoção e não reprovação, e que também apresentavam no Bloco 2 menores índices de evasão, por serem escolas que podem ser consideradas como aquelas que, de uma forma ou outra, puderam garantir a permanência dos alunos ao longo do PEJA I.

As três escolas selecionadas compõem um total de seis turmas de PEJA I, duas de Bloco 1 e quatro de Bloco 2. Cada turma possui aproximadamente trinta alunos matriculados, com idades variadas. Todas elas contam com Diretor, Diretor Adjunto e Coordenador Pedagógico. Uma delas conta com um Professor Orientador<sup>31</sup>, função exclusiva para o PEJA.

Embora a localização territorial das escolas não tenha constituído um critério de escolha, é importante observar que as escolas selecionadas encontram-se nos bairros Oswaldo Cruz, Vila da Penha (Zona Norte) e Bangu (Zona Oeste), nenhum deles situados nas zonas consideradas nobres da cidade, onde reside a

---

<sup>29</sup> Os nomes verdadeiros das escolas foram substituídos por letras, para que fossem preservados o anonimato dos pesquisados e sua integridade moral.

<sup>30</sup> Até o ano de 2006, a avaliação no PEJA, bem como em todo o Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro era regida pela Resolução nº 776, de 08/04/2003. Nesta resolução, os conceitos a serem lançados nas avaliações eram cinco: O (ótimo); MB (muito bom); B (bom); R (regular); I (insatisfatório). A descrição de cada conceito aparece mais especificadamente no Anexo 3.

<sup>31</sup> O Professor Orientador – função presente em boa parte das escolas com PEJA – atua como um Coordenador Pedagógico exclusivo do PEJA. Esta função só existe nas escolas com PEJA noturno, nas quais existam seis ou mais turmas de PEJA.

população com nível socioeconômico mais alto. Esse é um aspecto que deve ser levado em conta quando se trata da relação entre eficácia e equidade escolar. A tendência é que as escolas frequentadas por alunos mais favorecidos economicamente sejam escolas mais eficazes. Contudo, o que se percebe inicialmente nesta pesquisa é o oposto: as escolas com melhor desempenho estão localizadas em bairros periféricos da cidade, o que indica que o bom desempenho dos alunos pode estar associado a características internas que este estudo procurou desvelar.

No Capítulo V será apresentado um perfil detalhado de cada escola, com suas características mais importantes registradas no diário de campo da pesquisadora, a partir dos dados coletados nas observações e nos instrumentos de pesquisa.

#### **5.4**

##### **Instrumentos de coleta de dados**

Os procedimentos de coleta de dados da pesquisa incluíram a análise documental, a observação de salas de aula e do funcionamento das escolas, entrevistas semi-estruturadas com professores e diretores, grupos focais com alunos, além de aplicação de questionário socioeconômico junto a esses últimos. As escolas foram consultadas previamente, para a apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa, no início de 2008. A coleta de dados começou no mês de abril desse ano e terminou no mês de novembro. Este tempo, além de possibilitar a vivência de diferentes momentos do ano letivo, permitiu observação calma e cuidadosa das escolas.

Após a autorização para a pesquisa, foi elaborado, junto às escolas, um cronograma para que se organizassem as visitas da pesquisadora e a estrutura do trabalho. Optou-se por permanecer durante duas semanas seguidas em cada escola, voltando à primeira quando se esgotasse o tempo estabelecido para cada fase do trabalho de campo. Durante as semanas de imersão em cada escola, a pesquisadora frequentou o espaço durante cinco dias, do horário de entrada ao horário de saída (das 18 horas às 22 horas). Isso permitiu que a pesquisa operasse com duas semanas de visitas e um intervalo de quatro semanas para cada escola, possibilitando acompanhar a escola e a sala de aula em diferentes momentos e

também a construção de uma relação de confiança entre as escolas e a pesquisadora, pois o intervalo não permitiu que esta se afastasse por um tempo prolongado de cada uma delas. Este rodízio durou todo o tempo da pesquisa de campo (oito meses).

#### **5.4.1**

##### **Análise documental**

A análise documental tem o propósito de obter informações para dimensões da pesquisa que não podem ser alcançados pela observação, como, por exemplo, o currículo proposto pela escola e o que é realmente ensinado pelos professores, de acordo com seus registros. Os documentos pesquisados incluem o Projeto Político-Pedagógico, registros de classe e a documentação das escolas referente a dados, tais como conceitos escolares obtidos pelos alunos nas avaliações pedagógicas dos professores e os índices de evasão.

O Quadro de Desempenho do PEJA também está entre os documentos analisados. Ele já foi objeto de uma exploração preliminar, visando a identificação das escolas que fariam parte dos estudos de caso. Durante o ano letivo em que a pesquisa se efetivou, houve um retorno ao Quadro de Desempenho das escolas selecionadas a fim de se obter dados sobre como as escolas se apresentam atualmente em termos de desempenho, promoção, evasão e repetência.

Além dos documentos citados, instrumentos de avaliação das professoras do PEJA I foram analisados para que se percebesse como estas avaliam os alunos, o que levam em consideração e como analisam as produções deles.

#### **5.4.2**

##### **Observações**

As observações operaram na perspectiva das escolas eficazes, na medida em que se pretendeu obter uma visão do cotidiano das escolas, buscando informações tanto sobre a infraestrutura, quanto sobre o clima acadêmico e disciplinar e a liderança pedagógica da gestão. A observação incluiu como espaços privilegiados de coleta de dados, além da sala de aula, dos Conselhos de

Classe e Centros de Estudos, a sala dos professores e os corredores da escola<sup>32</sup>. Com relação à infraestrutura, foram observados o estado de conservação dos prédios, as condições de funcionamento das salas, a limpeza, a segurança e o estado de conservação dos equipamentos das escolas.

Com relação ao espaço da sala de aula<sup>33</sup>, foram observados aspectos como: a organização da rotina; a organização espacial da sala de aula; as atividades didáticas e as situações de ensino e de aprendizagem; as estratégias de mobilização e motivação dos alunos; as estratégias metodológicas dos professores; práticas escolares; uso de materiais em aula; o clima da sala de aula; o apoio ao desenvolvimento cognitivo dos alunos dado pelos professores; a relação afetivo-social entre professores e alunos; a interação entre os alunos e as estratégias disciplinares. Todos estes aspectos foram complementados nas entrevistas com as professoras, pois têm relação direta com as categorias levantadas nestas entrevistas. Na tabela 8, abaixo, é possível perceber como foram conduzidas as observações das aulas do PEJA I nas escolas selecionadas:

**Tabela 8 – Construtos observados durante as aulas**

<b>Construtos</b>	<b>Aspectos relevantes</b>
A – Aspectos preliminares da sala de aula e dos atores sociais diretamente envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo de duração da aula</li> <li>• Número de alunos em sala</li> <li>• Características gerais dos alunos</li> <li>• Características gerais do professor</li> <li>• Tempo em que o professor atua com esta turma</li> </ul>
B – Aspectos organizacionais ou de gestão da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo real de ensino-aprendizagem</li> <li>• Rituais de início da aula</li> <li>• Organização da rotina</li> <li>• Organização espacial da classe</li> </ul>
C – Atividades didáticas ou situações de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica inicial para introdução do tema da aula</li> <li>• Proposição de temas pelo professor</li> <li>• Atividades desenvolvidas durante a aula</li> <li>• Estratégias metodológicas utilizadas pelo professor (gerais; de leitura e escrita; de matemática etc.)</li> <li>• Práticas escolares a que os alunos foram submetidos</li> <li>• Uso de materiais e recursos durante a aula</li> <li>• Rituais de término da aula</li> </ul>
D – Ambiente ou clima escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimento das regras pré-estabelecidas</li> </ul>

<sup>32</sup> O roteiro de observação da escola encontra-se no Apêndice 2.

<sup>33</sup> A pauta de observação das aulas encontra-se no Apêndice 3.

e aspectos ligados ao desenvolvimento afetivo-social dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima da sala de aula e manejo do grupo</li> <li>• Apoio do professor ao desenvolvimento afetivo-social dos alunos</li> <li>• Apoio do professor ao desenvolvimento cognitivo e verbal dos alunos</li> <li>• Desenvolvimento de postura autônoma e formação de hábitos de estudos</li> <li>• Reação dos alunos frente aos temas, atividades e instruções do professor</li> </ul>
---	---

### 5.4.3

#### Entrevistas

Por meio das entrevistas, procurou-se ter acesso à percepção dos sujeitos envolvidos, sobre os aspectos relevantes para a pesquisa. As entrevistas foram realizadas com o Diretor (Apêndice 4), o Coordenador Pedagógico ou o Professor Orientador das escolas (Apêndice 5), além das professoras que atuam com as turmas do PEJA I (Apêndice 6). A coleta de dados com os profissionais pesquisados se iniciou a partir da aplicação de entrevistas semi-estruturadas, que permitiram responder às questões propostas, percebendo a consistência e variabilidade das respostas, procurando identificar o que os entrevistados pensam e levantando dados relevantes para atingir o objetivo. Segundo Triviños (1987, p. 146), entrevistas semi-estruturadas são aquelas que partem de

certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Todos os respondentes estiveram abertos a participar das entrevistas, não havendo qualquer tipo de resistência à proposta da pesquisa. As entrevistas com as professoras ocorreram em horários nos quais os alunos ficaram sozinhos em sala realizando atividades, com a professora de sala de leitura ou em outro horário, anterior à aula.

As questões que compõem o roteiro das entrevistas semi-estruturadas foram elaboradas tendo como referência os questionários contextuais do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e de instrumentos de pesquisa qualitativa realizada no âmbito do Geres (Estudo Longitudinal da

Geração Escolar 2005)<sup>34</sup>. A partir do momento em que as entrevistas aconteceram, já foram sendo transcritas e analisadas à luz da fundamentação teórica da pesquisa.

Entre os aspectos que foram verificados nas entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos estão os fatores que influenciam no desempenho das escolas, os objetivos da escola, a organização escolar, as estratégias de orientação pedagógico-educacional, o clima organizacional, o perfil dos alunos e as expectativas que recaem sobre eles, o relacionamento entre a escola e a comunidade e a infraestrutura. Segundo May (2004, p. 145), estas entrevistas semi-estruturadas permitem que as pessoas respondam nos seus próprios termos, mais do que em entrevistas padronizadas, e geram “compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”.

Na tabela 9, abaixo, estão listadas as categorias de análise e os aspectos mais relevantes das entrevistas com as diretoras e as coordenadoras pedagógicas das escolas:

**Tabela 9 – Categorias das Entrevistas com o Diretor e o Coordenador Pedagógico**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Aspectos importantes</b>
Infraestrutura da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condições do prédio</li> <li>• Recursos escolares e pedagógicos disponíveis</li> </ul>
Perfil do diretor e coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e formação</li> <li>• Experiência pedagógica</li> </ul>
Gestão escolar e liderança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização e gestão da escola</li> <li>• Gestão participativa</li> <li>• Capacidade de envolver a escola no processo de ensino e de aprendizagem</li> <li>• Sentido de missão e liderança educativa fortes</li> <li>• Planejamento e participação</li> </ul>
Objetivos e metas da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto Político-Pedagógico</li> <li>• Projetos da escola</li> <li>• Ênfase pedagógica</li> <li>• Atividades complementares</li> </ul>
Organização escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima acadêmico</li> <li>• Clima organizacional</li> <li>• Autonomia para atuar</li> </ul>

<sup>34</sup> O GERES é um projeto de pesquisa longitudinal que focaliza a aprendizagem nas primeiras fases do Ensino Fundamental, levando em conta os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar, além de outras dimensões. O projeto está sendo realizado em seis cidades do Brasil. A coordenação da pesquisa GERES no Rio de Janeiro está sob a responsabilidade do Laboratório de Avaliação em Educação (LAED/Puc-Rio).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de recuperação paralela</li> <li>• Integração dos alunos deficientes</li> </ul>
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação e experiência docente</li> <li>• Planejamento e participação</li> <li>• Cumprimento das funções docentes</li> <li>• Apoio pedagógico aos professores</li> <li>• Absenteísmo do professor</li> <li>• Supervisão sobre os professores</li> <li>• Relacionamento interpessoal</li> <li>• Expectativas dos professores em relação à aprendizagem dos alunos</li> </ul>
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil socioeconômico, cultural e escolar dos alunos</li> <li>• Frequência dos alunos</li> <li>• Aprendizagem</li> <li>• Trajetória escolar</li> <li>• Perspectivas pessoais</li> <li>• Principais dificuldades enfrentadas</li> </ul>
Relacionamento escola e comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromisso e envolvimento da escola com a comunidade e vice-versa</li> <li>• Relação entre aspectos internos e externos à escola</li> </ul>

Todas as entrevistas partiram da *identificação e formação* do entrevistado. Estas informações são muito importantes à medida que mostram a experiência pedagógica dos sujeitos, o tempo em que atuam na função, o tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos e a sua formação acadêmica inicial e continuada.

A categoria *gestão escolar e liderança* trata do papel do diretor e do coordenador pedagógico. O diretor é visto enquanto um líder capaz de conduzir a construção e a execução do projeto pedagógico da escola. Nas palavras de Soares (2002, p. 21):

o que se percebe na literatura é que uma liderança eficiente, tanto em suas funções administrativas quanto em suas funções pedagógicas, deve buscar um relacionamento próximo e tranquilo com a equipe de trabalho, sendo capaz de mobilizar os supervisores e os professores para o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos na escola.

Desta maneira, ser diretor significa aliar a gestão ao aspecto pedagógico. Não basta somente administrar burocraticamente a escola, preenchendo quadros e assinando papéis, é preciso também conhecer o funcionamento da escola e intervir nele. Isso não quer dizer que as questões administrativas (administração dos recursos financeiros, por exemplo) não tenham a sua importância na escola, mas a gestão pedagógica (capacidade de envolver toda a escola no processo de ensino e

de aprendizagem) é considerada decisiva para a verificação da capacidade de liderança.

É importante para a pesquisa saber quais são os *objetivos e metas da escola*. Além disso, é necessário que estas metas sejam compartilhadas por todos na escola e que norteiem a prática pedagógica, para que se defina a eficácia escolar a nível institucional (PÉREZ *et al.*, 2004). Segundo Sammons (2008), nas escolas é preciso que haja uma unidade de propósitos, uma prática consistente, participação institucional e colaboração – elementos que contribuem para um bom estado de ânimo e um ensino eficaz.

O estudo de Pérez, Bellet, Raczynski e Muñoz (2004), sobre escolas eficazes em setores de pobreza no Chile, salienta que uma das características destas escolas é a concentração no ensino e na aprendizagem dos alunos, individualmente, com retornos positivos, maximização do tempo de aprendizagem, ensino intencional e planejamento com objetivos explícitos e práticas coerentes com estes objetivos. Assim, quanto à *organização escolar*, é importante que haja um clima propício ao ensino e à aprendizagem, além de disciplina (normas e regras claras e cumpridas por todos) e da expectativa dos professores em relação à aprendizagem dos alunos (SOARES, 2002). No caso do PEJA, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e o foco voltado para esta aprendizagem são fundamentais para o bom funcionamento da escola, principalmente no que se refere ao aspecto pedagógico, o que traduzimos como um bom clima acadêmico (quando a ênfase da escola recai sobre o ensino e a aprendizagem)<sup>35</sup>.

Sobre os *docentes* que trabalham nas escolas pesquisadas, torna-se importante perceber a relação entre estes e a organização escolar. Assim, o envolvimento com a escola e sua proposta é fundamental para o estudo das escolas eficazes, traduzido no apoio financeiro, material, administrativo e pedagógico recebido pelos professores na escola. Segundo Soares (2002), a formação continuada em serviço determina a aprendizagem do aluno, bem como a formação inicial, o tempo de serviço na escola (neste caso, também na modalidade EJA), a estabilidade da equipe e a satisfação dos professores com o ambiente de trabalho.

---

<sup>35</sup> Sobre clima acadêmico, conferir estudos de Alves e Franco (2008) e Pedrosa (2007).

Com relação aos *alunos*, os estudos das escolas eficazes salientam a importância da escola no aumento da autoestima destes, na definição das posições de responsabilidade e no acompanhamento das atividades realizadas por eles. Na EJA, é importante perceber como os alunos cumprem suas responsabilidades e quais são os seus direitos na escola. Segundo Sammons (2008, p. 372):

uma descoberta comum das pesquisas em escolas eficazes é que pode haver um ganho substancial quando a autoestima dos alunos é levantada, quando eles têm um papel ativo na vida da escola e quando é dada a eles uma parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem.

O *relacionamento escola e comunidade* é uma categoria considerada importante, apesar de se tratar de jovens e adultos e, conseqüentemente, da pouca participação das famílias na escola, visto que a maioria é responsável por si mesmo. Contudo, é importante perceber o compromisso e envolvimento da escola com a comunidade e desta com a escola, através das parcerias estabelecidas, do clima da comunidade e da abertura da escola às manifestações culturais locais. Soares (2002) salienta que é importante conhecer as condições de trabalho e o contexto social, econômico e político em que a escola se situa, pois eles darão pistas dos limites e possibilidades desta, além de ser possível, assim, conhecer a sua realidade. Por isso, é necessário perceber como a escola reage diante dos fatores externos a ela (como manifestações de violência, por exemplo) e como relaciona estes aspectos externos aos aspectos internos (positivamente ou negativamente).

Quanto à *infraestrutura da escola*, foram levadas em consideração as condições do prédio, o tamanho das turmas, os recursos escolares e pedagógicos disponíveis que, entre outros, são reportados pelas pesquisas sobre escolas eficazes como tendo uma influência positiva no rendimento dos seus alunos. Como afirmam Soares (2002), Franco e Bonamino (2005), Alves e Franco (2008), esta influência é um aspecto tipicamente característico do Brasil, onde as condições de infraestrutura variam muito de escola para escola.

As entrevistas com as professoras regentes privilegiaram saber sobre a formação destas, a relação com a turma, o planejamento das aulas, a aprendizagem e as expectativas em relação aos alunos, os materiais utilizados, a avaliação dos alunos e a relação com a direção e o corpo docente da escola. A

seguir, na tabela 10, estão listadas as categorias de análise e os aspectos mais relevantes das entrevistas com as professoras:

**Tabela 10 – Categorias da Entrevista com o Professor**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Aspectos importantes</b>
Identificação e formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação acadêmica e continuada</li> <li>• Experiência pedagógica</li> </ul>
Características do ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação com o cumprimento do programa de ensino</li> <li>• Planejamento</li> <li>• Ênfase nos aspectos cognitivos</li> <li>• Ensino efetivo e responsabilidade do professor</li> <li>• Aulas bem estruturadas</li> <li>• Controle dos professores sobre as técnicas de ensino</li> <li>• Frequência dos alunos</li> <li>• Afetividade</li> </ul>
Qualidade da instrução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido da aula para o aluno</li> <li>• Avaliações frequentes do progresso do aluno</li> <li>• Metodologia utilizada</li> </ul>
Níveis adequados de instrução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação às necessidades dos alunos</li> <li>• Auxílio aos alunos com maiores dificuldades</li> </ul>
Incentivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esforço do professor para tornar os alunos mais curiosos e motivados</li> <li>• Estratégias motivacionais positivas</li> </ul>
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproveitamento adequado do tempo para as aulas e a realização das atividades</li> </ul>

Sobre as *características do ensino*, as pesquisas sobre escolas eficazes reportam como sendo importantes aspectos a forma com que os professores cumprem o programa de ensino, o planejamento das aulas, o olhar atento para o desempenho dos alunos, quais habilidades são mais enfatizadas e a existência de uma referência clara sobre o que ensinar. Todos estes aspectos contribuem para a maximização da aprendizagem segundo a literatura sobre as escolas eficazes (SOARES, 2002). Para Sammons (2008), é necessário que haja uma especial atenção ao ambiente de aprendizagem, expresso por um ambiente ordenado (orientação para as tarefas, pouco barulho e muita concentração) e um ambiente de trabalho atraente (estrutura física conservada e em constante manutenção).

A respeito da *qualidade da instrução*, as escolas eficazes priorizam o ensino estruturado e centrado nos alunos, aulas bem planejadas, organização dos conteúdos, inclusão de atividades de estudo independente, acompanhamento do progresso dos alunos, prioridade de elementos do currículo centrais e básicos,

entre outros aspectos. Nesta categoria é enfatizado o modo como o professor apresenta as informações, quando o que o professor diz faz sentido para o aluno, quando este se interessa, recorda, aplica e relaciona com o seu dia a dia (PÉREZ *et al.*, 2004). Assim, é preciso perceber se a concentração da escola recai no ensino e na aprendizagem, através da maximização do tempo, da ênfase acadêmica e do foco no desempenho (SAMMONS, 2008).

Com relação aos *níveis adequados de instrução*, é preciso perceber a habilidade do professor para assegurar que todos os seus alunos aprendam. Os elementos favoráveis para esta categoria dependerão das características particulares dos alunos, da diversidade e da interação entre eles. Portanto, é necessário reconhecer os ritmos de aprendizagem dos alunos e exigir a aprendizagem conforme estes ritmos (PÉREZ *et al.*, 2004).

O *incentivo* parte de um clima na aula agradável, alegre, afetuoso e respeitoso, com o uso de material que requer respostas criativas dos estudantes, fomentando a criatividade e desafiando intelectualmente os alunos. Segundo o estudo já citado de Pérez *et al.* (2004), o incentivo é alto quando o nível de instrução é apropriado e quando o aluno se dá conta de que o seu esforço fará com que ele aprenda. É importante perceber se há um trabalho cooperativo entre os estudantes e se o material utilizado nas aulas tem um valor intrínseco. É importante perceber, ainda, como se dá a relação entre professores e alunos e se essa relação interfere na aprendizagem em sala de aula.

O *tempo* é outra categoria considerada importante. Tem a ver com o tempo necessário à realização de cada atividade pelos alunos, individualmente, para que se aprenda o que está sendo ensinado; para isso é preciso que haja uma atenção reduzida a poucos temas em cada sessão e um aproveitamento real do tempo (PÉREZ *et al.*, 2004).

#### **5.4.4**

##### **Grupo focal**

Os alunos envolvidos na pesquisa responderam a um questionário socioeconômico (Apêndice 7) e, posteriormente, foram entrevistados através da técnica do grupo focal (Apêndice 8). Foram realizados seis grupos focais – um

com cada turma pesquisada –, cinco deles compostos por sete alunos e um formado por oito alunos.

Segundo Bernadete Gatti (2005), o grupo focal é um bom instrumento de coleta de dados, pois permite a interação entre o grupo e as trocas efetivadas podem ser estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Além disso, o interesse recai não só *no* que as pessoas pensam e expressam, mas em *como* elas pensam e *porque* pensam o que pensam.

A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11)

As questões levantadas nas entrevistas com os grupos focais foram planejadas a partir do roteiro de entrevista das professoras, coordenadores e diretores, para que se conhecesse a percepção dos alunos a respeito dos temas pesquisados junto a esses agentes, visando complementar as outras técnicas utilizadas na pesquisa. O roteiro do grupo focal da pesquisa compreende tanto aspectos escolares quanto sociais de apropriação da leitura e da escrita e da relação com a aprendizagem.

As entrevistas com grupos focais é uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre um assunto de interesse comum, ela se apresenta como um debate aberto sobre um tema. Os participantes são escolhidos a partir de um determinado grupo cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa (BONI e QUARESMA, 2005, p. 73)

#### 5.4.5

#### Questionários

Aos alunos das turmas investigadas aplicou-se um questionário socioeconômico<sup>36</sup> para que se conhecesse o perfil destes. Este questionário foi

---

<sup>36</sup> Na pesquisa de Flora Machado (2004), já foi realizado um estudo do perfil dos alunos do PEJA. Na análise, os dados amostrais identificaram que a maioria dos alunos jovens são do sexo masculino, enquanto entre os adultos, a maioria é do sexo feminino; com relação à cor declarada, os pardos ou mulatos representam a maioria dos alunos; a idade média é de 28,5 anos; pouco mais da metade dos alunos é nascida no estado do Rio de Janeiro; a renda bruta da maioria varia entre pouco mais de um salário mínimo (atual) até quase três salários; grande parte começou a trabalhar na adolescência; a maioria é católica e tem filhos.

respondido por grande parte dos alunos das seis turmas. Os questionários foram formulados a partir de roteiros de questionários contextuais para alunos do Pisa 2000<sup>37</sup> (CASTRO, 2001), de questionários contextuais do Saeb 2001 (INEP, 2002) e do questionário aplicado por Flora Machado (2004) em sua pesquisa. Foram auto-aplicados, preenchidos em sala de aula e os alunos contaram com o auxílio da pesquisadora e de suas professoras para o preenchimento. O pré-teste do questionário e das condições de aplicação foi realizado junto a um grupo de alunos do PEJA de uma escola não participante dos estudos de caso.

Os objetivos do questionário foram verificar a origem social dos alunos do PEJA I das escolas selecionadas e, ao mesmo tempo, saber como se relacionam com as experiências não escolares de uso social da leitura e da escrita. Neste questionário buscou-se traçar um perfil dos alunos das turmas pesquisadas, a partir da identificação do nível econômico e cultural e da escolaridade deles. Na tabela 11, as categorias levantadas pelos questionários encontram-se especificadas:

**Tabela 11 – Categorias do Questionário socioeconômico para os alunos**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Aspectos importantes</b>
Caracterização sociodemográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo</li> <li>• Cor</li> <li>• Ano de nascimento</li> <li>• Estado civil</li> <li>• Naturalidade</li> <li>• Religião</li> <li>• Número de pessoas com quem mora</li> <li>• Nível de escolaridade dos pais</li> </ul>
Indicadores de renda e inserção no mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência de empregada doméstica</li> <li>• Bens culturais a que tem acesso</li> <li>• Atividade remunerada</li> </ul>
Trajetórias escolares, relação com a escola e perspectivas para o futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolaridade anterior</li> <li>• Reprovação</li> <li>• Frequência</li> <li>• Abandono da escola</li> <li>• Opinião sobre a escola</li> <li>• Expectativas futuras</li> </ul>

A categoria *caracterização sociodemográfica* pretende estabelecer um perfil dos alunos sujeitos desta pesquisa, mediante a tabulação destes dados e o

<sup>37</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudante.

posterior cruzamento com os *indicadores de renda e inserção no mundo do trabalho* dos alunos que responderam ao questionário. Na categoria *trajetórias escolares, relação com a escola e perspectivas para o futuro*, foram levantadas experiências escolares anteriores destes alunos, aspectos da relação deles com a escola no presente e o que esperam para o futuro.

## 5.5

### Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas com os sujeitos envolvidos se apoiaram na fundamentação teórica apresentada no capítulo II.

Assim, foi levado em consideração, durante todo o processo, o objetivo da pesquisa que é conhecer as características das escolas identificadas como eficazes, utilizando como guia de observação aspectos que as pesquisas nesta perspectiva indicam como fatores relevantes, inclusive os aspectos considerados pelas pesquisas sobre eficácia escolar na Educação de Jovens e Adultos realizadas fora do Brasil<sup>38</sup>.

Para a análise dos dados dos questionários socioeconômicos foi utilizado o Programa SPSS 11.5 Data Editor, que consiste em um software analítico que fornece aos pesquisadores as funcionalidades de planejamento, acesso, preparação, análise dos dados e de disponibilização dos resultados. Além disso, foi utilizado o Programa Excel para a produção de gráficos.

O SPSS 11.5 Data Editor analisa os dados quantitativos a partir da geração de frequências. Primeiramente, é feita uma tabulação numa base de questionários com um código numérico para cada resposta possível. Esta etapa chama-se *limpeza de dados para análise*. Depois, cria-se um *dicionário de dados*, no qual toda a informação sobre as diferentes variáveis deve ser definida como nomes, formatos e descritivos de variáveis.

Posteriormente, os dados são lançados na base a partir do código de cada resposta dada pelo aluno. A seguir, o programa gera as frequências, com cruzamentos de dados, se necessário, e produção de gráficos. Entretanto, para

---

<sup>38</sup> Conforme a apresentada no Capítulo II.

facilitar o manuseio dos dados e a aparência dos gráficos, optou-se aqui por utilizar o Programa Excel na etapa final do processo.

Já para a análise dos dados qualitativos da pesquisa foi utilizado como ferramenta o Programa Nud\*ist 4<sup>39</sup>. Este programa é uma ferramenta de análise com recursos para codificação de dados não numéricos e não estruturados. Ele cria sistemas de indexação de códigos e categorias de análises capazes de gerenciar documentos (entrevistas, por exemplo). A pesquisa usou no programa categorias de análise pré-definidas pelas pesquisas com escolas eficazes e também categorias definidas ao longo da análise, com a ajuda dos relatórios gerados pelo próprio programa.

Foram tabulados todos os 18 documentos gerados pelos instrumentos da pesquisa (transcrição das entrevistas e dos grupos focais). Estes documentos foram lançados no Nud\*ist 4 e foi realizada uma pesquisa de texto, que consiste na busca por palavras, frases ou expressões em um documento ou em todos os documentos. Essas palavras, frases ou expressões vinham das categorias pré-definidas, categorias definidas ao longo da análise ou eram palavras que se aproximavam da ideia das categorias. Ao mesmo tempo, o Programa proporcionou a exploração dos documentos, porque a partir da leitura de cada entrevista transcrita foi possível classificar a fala dos entrevistados em unidades de textos para gerar um relatório por categoria.

A partir dos relatórios de categorias gerados pelo Nud\*ist 4, foi possível realizar uma análise do conteúdo de maneira que captasse na fala dos sujeitos os componentes cognitivos, subjetivos, afetivos e valorativos (FRANCO, 2007). Além disso, a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa levaram em consideração as observações de sala de aula e da escola e os documentos utilizados como fonte de pesquisa.

A análise e interpretação das informações levantadas na coleta de dados serviram como uma tentativa de responder às questões que circundam o estudo das escolas eficazes, no sentido de clarificar e aprofundar os questionamentos a que a pesquisa se propõe.

---

<sup>39</sup> Registrado como *Qualitative Solutions and Research*, na Austrália.

## 6.

### Dados coletados, análise dos dados e resultados

*...não há como usar esses resultados de pesquisa  
como receitas tecnológicas acabadas.  
Cada escola, respeitando sua história, deve,  
à luz dos resultados da pesquisa,  
procurar encontrar o seu caminho para prestar  
um melhor serviço a seus alunos.*  
**José Francisco Soares, 2002, p. 7**

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados coletados na pesquisa de campo realizada nas três escolas com PEJA, objetos do estudo. Primeiramente, será apresentado o perfil dos alunos pesquisados, alcançado a partir da aplicação dos questionários socioeconômicos. A seguir, será realizada a análise dos dados por escola, a partir das categorias estabelecidas. Ao longo da análise, serão apresentados os resultados desta investigação.

#### 6.1

##### Perfil dos alunos

O questionário socioeconômico (Apêndice 7) se compôs de 39 questões acerca da vida pessoal, familiar e social dos alunos, suas trajetórias escolares, uma pequena avaliação do PEJA e perspectivas para o futuro. Num universo de 131 alunos, no total das seis turmas pesquisadas, 96 alunos responderam ao questionário. Os dados foram tabulados a partir do Programa SPSS 11.5 Data Editor.

Para a análise do perfil dos alunos do PEJA é interessante observar que o Parecer CEB 11/2000, deixa claro que à Educação de Jovens e Adultos “se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos” (CURY, 2002, p. 122).

Além dos dados levantados pela presente pesquisa, serão apresentados resultados de outros estudos sobre o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, ao longo da análise. Trata-se de dois estudos, o de Flora Machado (2004), já apresentado neste relatório, e outro da Secretaria Municipal de

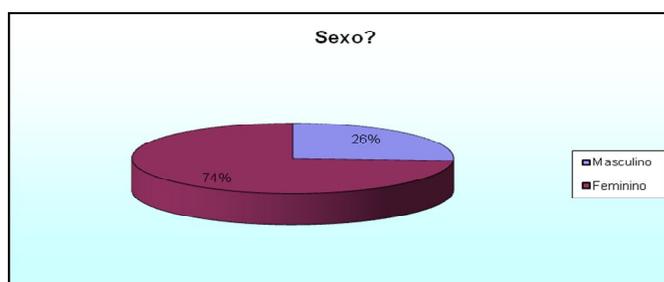
Educação (SME) de São Paulo (RIBEIRO, 2004)<sup>40</sup>, que ajudarão a contrapor os dados levantados nesta pesquisa.

### 6.1.1

#### Caracterização sociodemográfica

##### *Sexo*

Entre os alunos pesquisados encontra-se uma maioria de mulheres. É preciso levar em consideração que a pesquisa foi realizada com alunos do PEJA I, ou seja, somente com os dois blocos iniciais, de apenas três escolas. Contudo, ainda assim, é possível fazer inferências quanto ao público atendido pelo primeiro segmento. Na amostra pesquisada, foram encontrados 26% de homens e 74% de mulheres estudando no PEJA I, conforme o gráfico 1, abaixo.



**Gráfico 1 – Sexo**

Outros estudos também mostram um percentual maior de mulheres matriculadas na EJA. Um exemplo é a pesquisa de Machado (2004), que identifica no PEJA I um número maior de mulheres (em contraposição ao PEJA II). Outro exemplo é a pesquisa da SME de São Paulo (RIBEIRO, 2004), que também apresenta uma percentual maior de mulheres matriculadas na Educação de Jovens e Adultos, em todos os segmentos.

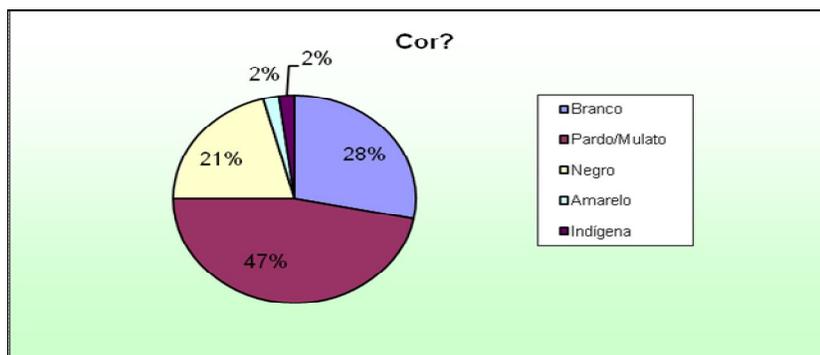
Estes dados podem ser relacionados ao quadro geral da população brasileira. Dados recentes mostram que do total da população (185 milhões de pessoas), cerca de 13 milhões não é alfabetizada e dentre estas há uma incidência

<sup>40</sup> No ano de 2004, foi realizada uma pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, durante o movimento da Reorganização e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos (RRCEJA) na cidade de São Paulo e foi lançada num dos cadernos da Coleção Uma Nova EJA para São Paulo, “Traçando o perfil de alunos e professores da EJA”. Foi aplicado um questionário a 905 educandos e 212 professores da Rede Municipal. O relatório da pesquisa indica suas principais conquistas, problemas e elementos para a escolha de prioridades de intervenção nesta modalidade de ensino (Cf. RIBEIRO, 2004).

ligeiramente maior de analfabetismo entre os homens (11,4%) do que entre as mulheres (11,1%)<sup>41</sup>. Se cruzarmos os dados acima, podemos inferir que, enquanto há mais homens não alfabetizados na população brasileira, são as mulheres que mais procuram a escolarização na fase jovem e adulta.

### ***Cor declarada***

Com relação à cor declarada, a maioria dos alunos se autodeclara negra, parda ou mulata, são 68% quando somados, e 28% deles declaram-se brancos, conforme se pode verificar no gráfico 2, a seguir<sup>42</sup>.



**Gráfico 2 – Cor declarada**

A pesquisa de Machado (2004) aponta dados muito semelhantes, embora sua amostra tenha considerado alunos de todos os blocos do PEJA. Ainda assim, é possível fazer uma comparação com os dados da presente pesquisa. Machado identificou 58% de alunos pardos, mulatos ou negros e 35% de alunos brancos.

A pesquisa realizada na SME de São Paulo indica igualmente que a maioria dos alunos matriculados na EJA se declaram negros, compostos por pretos e pardos (41%), seguido pelo percentual de alunos declarados brancos (37%). Assim, é possível afirmar que os dados são muito semelhantes aos da pesquisa apresentada aqui.

### ***Faixa etária***

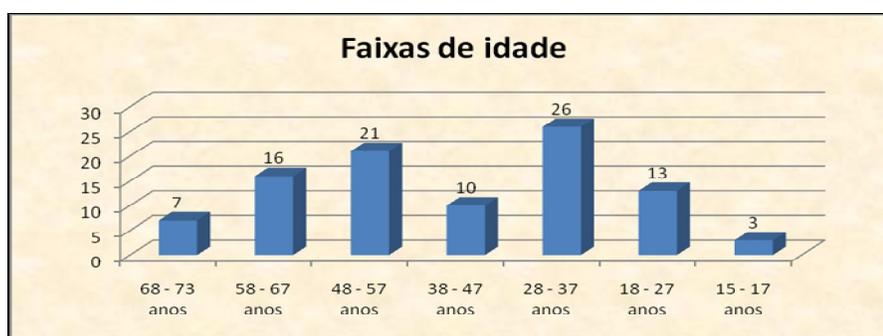
A questão sobre o ano de nascimento foi a única questão aberta do instrumento. O questionário solicitava que os respondentes preenchessem com o

<sup>41</sup> Fonte: Pesquisa fornecida em setembro de 2009 pela SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em Castillo, 2009.

<sup>42</sup> Segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há cinco categorias para a cor da população: branca, preta, amarela, parda e indígena. Na pesquisa aqui apresentada não foram usadas estas classificações, por isso foram agrupados pardos, mulatos e negros em contraposição aos brancos, amarelos e indígenas.

ano de nascimento e não com a idade. O aluno mais novo disse ter 15 anos e a aluna mais velha, 73 anos à época da pesquisa.

Com relação à faixa etária, a maioria dos alunos pesquisados encontra-se entre os nascidos entre 1971 e 1980, ou seja, com uma faixa etária de 28 a 37 anos (27%). Enquanto a menor parcela dos alunos encontra-se entre 15 e 17 anos (3%). É preciso levar em consideração nesta análise que a matrícula de jovens na EJA é menor na etapa do PEJA I, nos anos iniciais de escolaridade. Os jovens que têm ingressado no PEJA comumente já apresentam uma escolaridade anterior, sendo, portanto, matriculados no PEJA II em sua maioria. No gráfico 3 é possível visualizar a concentração de faixas de idade.



**Gráfico 3 – Idade**

Também é importante considerar o número de alunos com mais de 48 anos (46%) no PEJA I. Esta população, que chega até os 73 anos de idade, representa o quantitativo expressivo do público que quer começar/retornar aos estudos, mesmo na terceira idade.

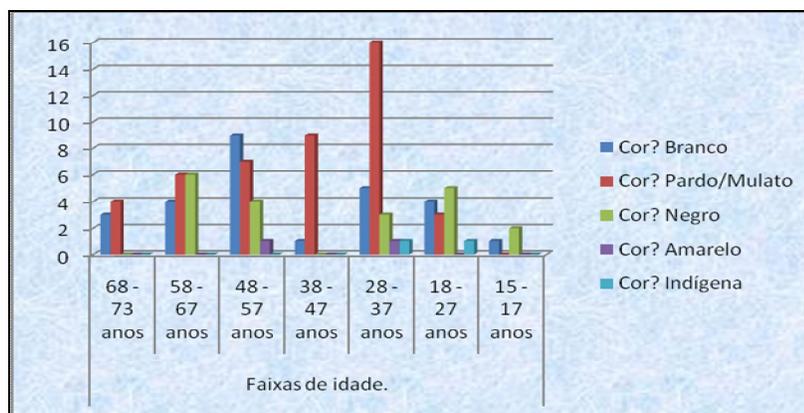
O cruzamento dos dados de sexo e idade dos alunos mostra como estão distribuídas as faixas de idade entre os dois sexos. Na tabela 12 é possível verificar a quantidade de alunos nas diferentes faixas de acordo com o sexo, e também perceber que em nenhuma faixa de idade há mais homens do que mulheres, cuja diferença é significativa na maior parte das faixas. Chamam à atenção as alunas que têm mais de 68 anos, faixa na qual não há nenhum aluno do sexo masculino.

**Tabela 12 – Sexo e faixas de idade**

Faixas de idade								
Sexo	68 - 73 anos	58 - 67 anos	48 - 57 anos	38 - 47 anos	28 - 37 anos	18 - 27 anos	15 - 17 anos	Total
Masculino	0	4	4	1	8	6	2	25
Feminino	7	12	17	9	18	7	1	71

<b>Total</b>	7	16	21	10	26	13	3	96
--------------	---	----	----	----	----	----	---	----

A pesquisa também buscou comparar a cor declarada pelos alunos com sua faixa etária (gráfico 4). Neste gráfico, é possível perceber que a maioria dos alunos pardos ou mulatos encontra-se na faixa etária dos 28 aos 37 anos de idade, enquanto a maioria dos que se consideram brancos está na faixa etária de 48 a 57 anos.

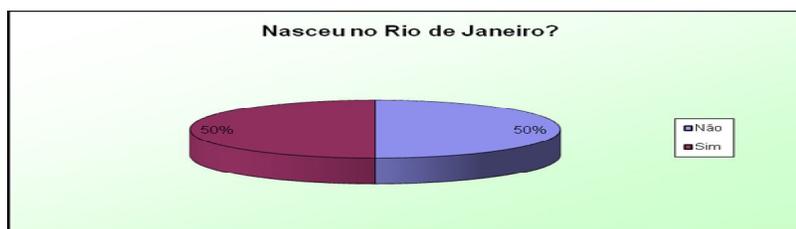


**Gráfico 4 – Cor e faixa etária**

É possível inferir que aqueles que se consideram brancos e não têm escolaridade fundamental completa pertencem a outra geração, talvez uma geração em que não houve oportunidade de estudar, de uma época em que estudar não era prioridade na vida da população, dando lugar ao trabalho e/ou a dedicação à família.

### ***Naturalidade***

Entre a população pesquisada há um equilíbrio entre os nascidos no estado do Rio de Janeiro e aqueles nascidos em outros estados, exatamente 50% (Gráfico 5). O questionário não pedia que os alunos marcassem qual o estado de procedência, mas somente se haviam nascido no Rio de Janeiro ou não.



### Gráfico 5 – Naturalidade

Comparando o local de nascimento com a idade, é possível perceber que há um equilíbrio em todas as faixas etárias entre os que nasceram no Rio de Janeiro e aqueles que não nasceram neste estado, inclusive entre os alunos mais velhos.

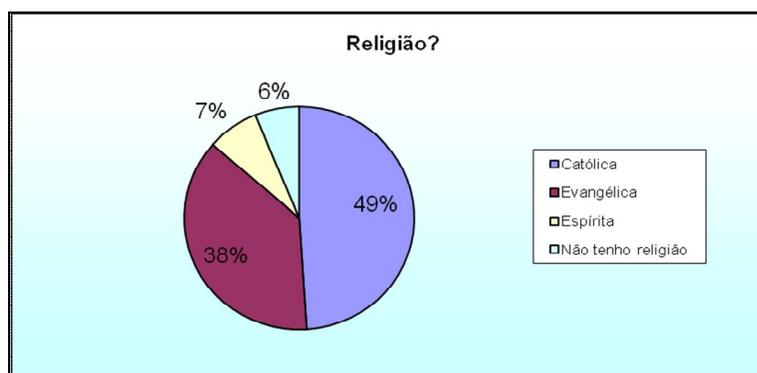
A pesquisa de Machado (2004) mostra que os mais jovens eram predominantemente nascidos no Estado do Rio. Como se vê na tabela 13, na pesquisa aqui apresentada a diferença é de mais do que o dobro entre os alunos que têm até 27 anos nascidos ou não no Estado (5 alunos não nasceram no estado contra 11 que nasceram).

**Tabela 13 – Faixas de idade e local de nascimento**

Faixas de idade	Nasceu no Rio de Janeiro?		Total
	Não	Sim	
68 – 73 anos	1	6	7
58 – 67 anos	10	6	16
48 – 57 anos	13	8	21
38 – 47 anos	6	4	10
28 – 37 anos	13	13	26
18 – 27 anos	4	9	13
15 – 17 anos	1	2	3
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>48</b>	<b>96</b>

### Religião

A maioria dos alunos pesquisados é católica, e boa parte é evangélica. As opções “judaica” e “outra”, não foram indicadas por nenhum aluno (Gráfico 6).



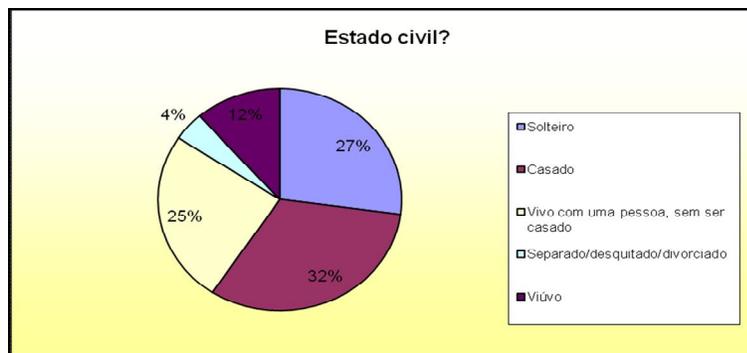
**Gráfico 6 – Religião**

Somando-se os alunos católicos e evangélicos, ou seja, cristãos, apresenta-se um percentual de 87% (83 alunos). Este percentual se aproxima muito do percentual de alunos católicos e evangélicos da pesquisa de Machado (2004), que

era de 84%. Na pesquisa da SME de São Paulo (RIBEIRO, 2004), percebe-se também um total de 86% de católicos e evangélicos. Prevalece nas três pesquisas o número de católicos (49%; 44% e 62%, respectivamente).

### ***Estado civil***

A maioria dos alunos é casada (32%) ou vive conjugalmente com alguém (25%). O percentual de solteiros, entretanto, também é relevante: 27%.



**Gráfico 7 – Estado civil**

A pesquisa de Machado (2004) aponta que a maioria dos alunos do Programa não havia constituído sua própria família, 63% declararam ser solteiros, diferentemente da pesquisa aqui apresentada. Entretanto, entre os alunos matriculados no PEJA I, a maioria se declarou casada ou vivendo com um (a) companheiro (a), o que corresponde à pesquisa realizada aqui.

### ***Composição familiar***

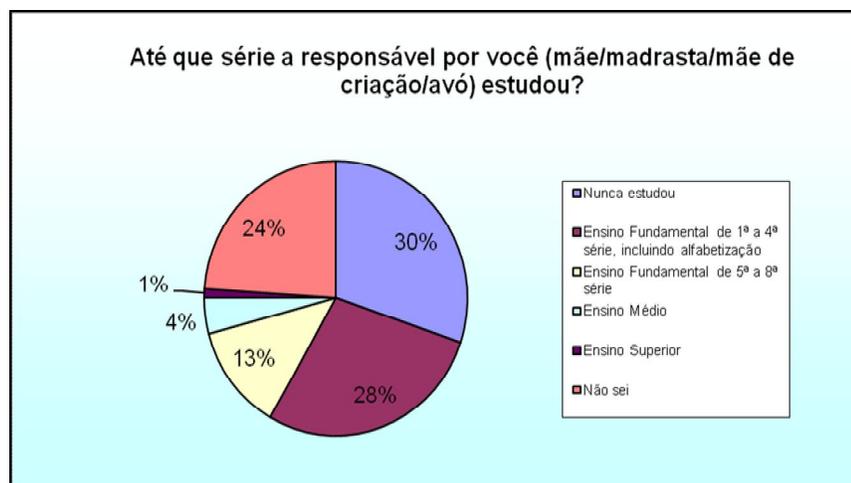
Uma das perguntas do questionário socioeconômico referiu-se à composição familiar. Os resultados mostram que a maioria dos alunos mora com o marido, a esposa, o companheiro ou companheira. E grande parte também mora com filhos ou enteados. E dentre estes, a maioria mora com dois ou mais filhos, conforme o gráfico 8, a seguir.



**Gráfico 8 – Composição familiar**

### *Escolaridade da mãe e do pai*

Comparando-se a escolaridade da mãe (mulher que criou) e do pai (homem que criou), observados nos gráficos 9 e 10, é possível perceber que grande parte dos pais e mães não teve escolaridade, 30% quando mulher e 25% quando homem. Além disso, verifica-se que boa parte destes progenitores atingiu somente a primeira etapa de escolarização. Outro fator que chama bastante atenção é o percentual elevado de pessoas que nem ao menos sabem se seus pais estudaram, é o caso de 24% quando mulher e 35% quando homem.



**Gráfico 9 – Escolaridade da mãe**

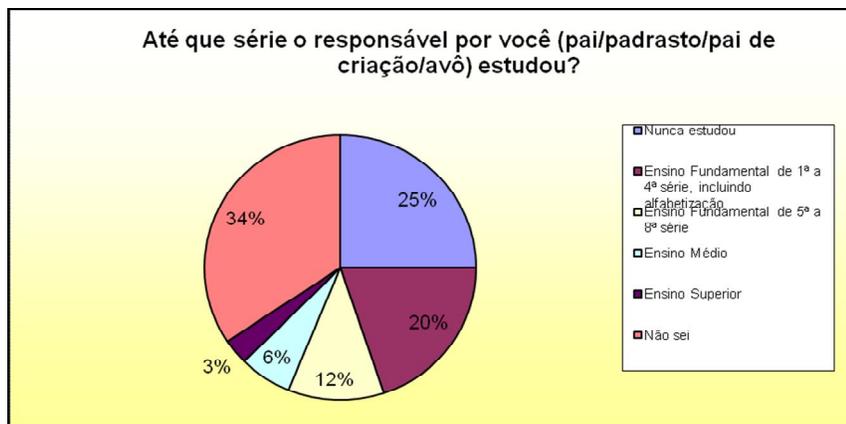


Gráfico 10 – Escolaridade do pai

A pesquisa de Machado (2004) também aponta um percentual significativo de alunos que desconheciam a escolaridade do pai (37%) e 17% de alunos que desconheciam a escolaridade da mãe.

### 6.1.2

#### Indicadores de renda e inserção no mundo do trabalho

##### *Empregada doméstica*

O questionário perguntava aos alunos se havia empregada doméstica em suas casas. Para a pesquisa esse dado é importante porque a existência de uma empregada em casa aponta para uma renda familiar maior, pois há recursos disponíveis para tal finalidade. Somente quatro alunos, dos 96 que responderam o questionário, afirmaram ter algum tipo de ajuda em casa para os trabalhos domésticos, conforme se pode ver no gráfico 11.

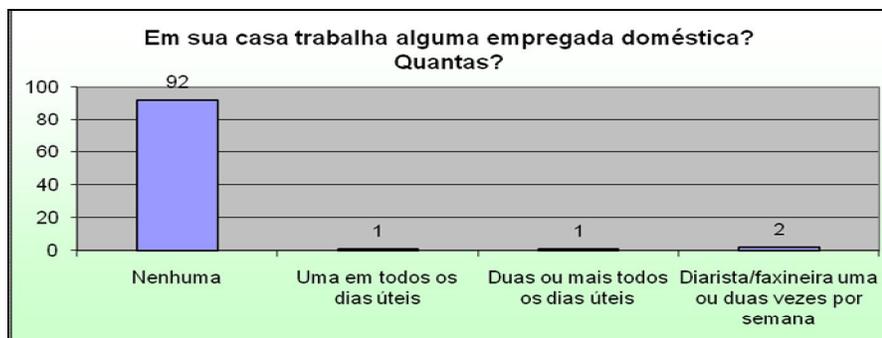
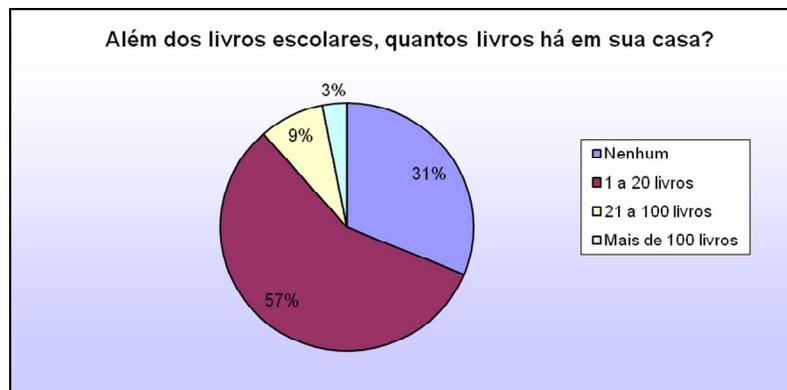


Gráfico 11 – Empregada doméstica

### *Livros em casa*

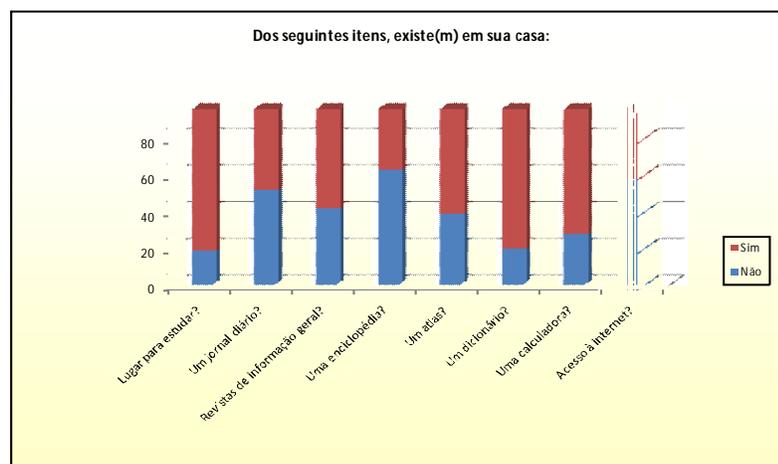
A presença de livros em casa é uma característica que demonstra a aproximação dos alunos à cultura escrita. A pergunta do questionário exclui o quantitativo de livros didáticos e alerta para uma situação em que mais de um terço dos alunos pesquisados não têm sequer um livro além daqueles considerados escolares. A maioria dos alunos tem até 20 livros em casa, conforme é possível constatar no gráfico 12, a seguir.



**Gráfico 12 – Livros em casa**

### *Recursos disponíveis em casa*

Para conhecer a renda familiar dos alunos foram utilizados itens sobre a posse de bens ou recursos em casa, como jornal, revistas, enciclopédia, atlas, dicionário, calculadora, acesso à Internet, além de um lugar calmo para estudar. Estes indicadores apontam para a renda, para o consumo ou para o capital cultural familiar. O resultado dos dados aponta para o fato de a maioria ter um local calmo para estudar (80,2%), dicionário (79,2%) e calculadora (70,8%).



**Gráfico 13 – Recursos disponíveis em casa**

A pesquisa de Machado (2004) também aponta que grande parte dos alunos matriculados no PEJA tem um espaço adequado para estudar (85%). Dentre os outros recursos disponíveis, 82% declararam ter dicionário, 72% têm calculadora. Estes dados se aproximam muito da pesquisa aqui apresentada. Com relação ao computador, vê-se um aumento do acesso a este item. Machado aponta que 21% dos respondentes afirmaram ter computador em casa. Já aqui, 40% dos alunos afirmaram ter acesso à Internet em casa. Apesar de a questão ter sido diferente (computador/acesso à Internet), é possível inferir que houve um aumento do contato dos alunos do PEJA com esta ferramenta.

### ***Atividade remunerada***

Os dados levantados pelo questionário sobre atividade remunerada exercida pelos alunos do PEJA I mostram que 69% realizam algum tipo de atividade remunerada, conforme o gráfico 14. Este índice vem ao encontro dos dados da PNAD 2005<sup>43</sup> e dos Censos Escolares 2005 e 2006 (BRASIL, 2006)<sup>44</sup>, que apontam que a maioria dos alunos que cursa a EJA está entre a população economicamente ativa no Brasil.



<sup>43</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios é realizada a cada dois anos (exceto quando há censo demográfico) pelo IBGE em uma amostra aleatória de domicílios em todos os estados do país.

<sup>44</sup> O Censo Escolar constitui uma das mais relevantes fontes de dados sobre a educação básica nacional e é conduzido pelo INEP/MEC com a colaboração das secretarias municipais e estaduais de educação, com participação obrigatória de todas as escolas públicas e privadas do país e coleta anual de informações sobre os diversos níveis e modalidades de ensino, incluindo, é claro, a Educação de Jovens e Adultos (ALVES e FRANCO, 2008).

A pesquisa também procurou comparar o sexo dos alunos e a prática de atividade remunerada. No gráfico 15 é possível verificar que a maioria das mulheres matriculadas no PEJA I e participante da pesquisa não trabalha e que a maior parte dos homens trabalha e não depende do dinheiro da família.



**Gráfico 15 – Sexo e atividade remunerada**

Na pesquisa de Machado (2004), os dados também são muito semelhantes com relação a quem não trabalha, pois a maioria também é composta por mulheres. No entanto, nas outras questões, a maior parte dos que afirmam trabalhar é formada por homens. Obviamente, isto pode ser devido ao fato de que na pesquisa de Machado a maioria dos respondentes ser composta por homens, diferentemente da pesquisa aqui apresentada.

### 6.1.3

#### **Trajetórias escolares, relação com a escola e perspectivas para o futuro**

##### *Tempo de estudo no PEJA*

A maioria dos alunos pesquisados está estudando no PEJA há menos de um ano. Isso mostra que mesmo aqueles que estão matriculados no Bloco 2 do PEJA I, ingressaram no PEJA em 2008, ano da pesquisa, vindos com uma escolaridade anterior ou com conhecimentos para além do início da aquisição da leitura e da escrita.

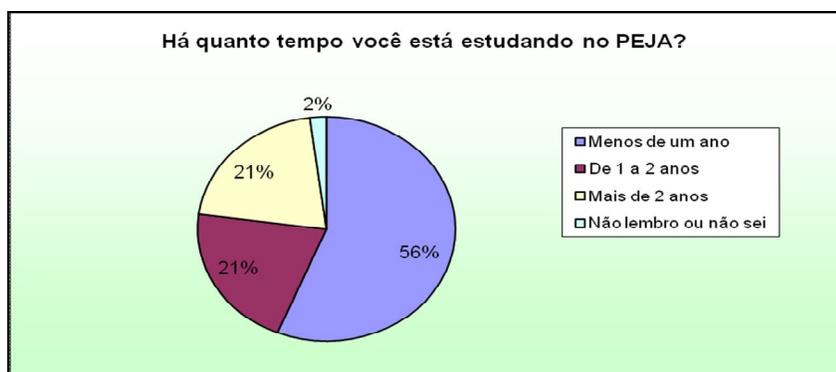


Gráfico 16 – Tempo de estudo no PEJA

### *Motivo que levou à matrícula no PEJA*

No questionário foram listados dez motivos possíveis (um deles era a opção “outro motivo”) para a matrícula no PEJA. Destes dez, a opção mais escolhida pelos alunos foi “aprender a ler e escrever” (48%). Este motivo constitui o principal desejo dos alunos que se matriculam no PEJA I, ainda que já tenham conhecimentos de leitura e de escrita ou escolaridade anterior e isso constitui uma característica desse público atendido pelo primeiro segmento. Ainda assim, é importante chamar atenção para o número significativo de alunos (25%) que marcaram as opções que encaminham para a continuidade dos estudos (Ensino Médio e faculdade) e para a aquisição de novos conhecimentos (13,5%). A opção “foi uma exigência do meu trabalho” não foi escolhida por nenhum respondente. O gráfico 17 permite observar esses motivos.

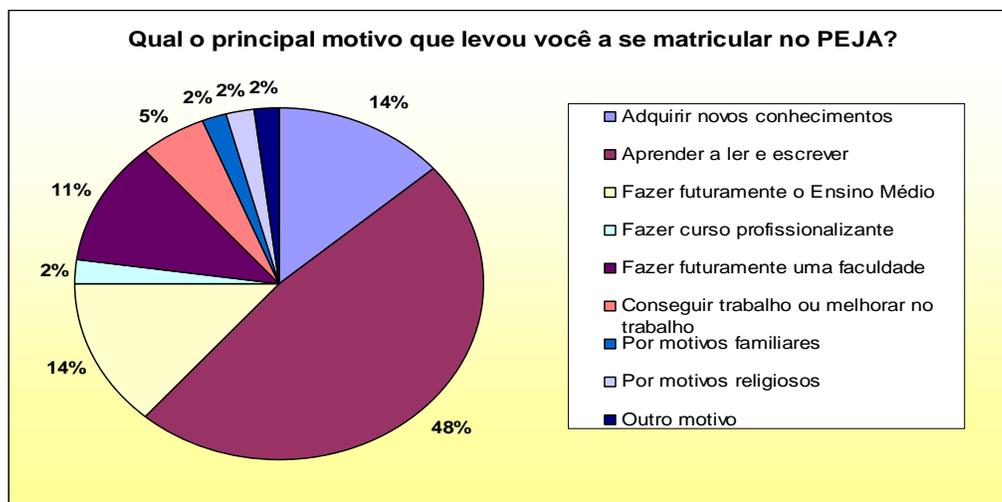


Gráfico 17 – Principal motivo para a matrícula no PEJA

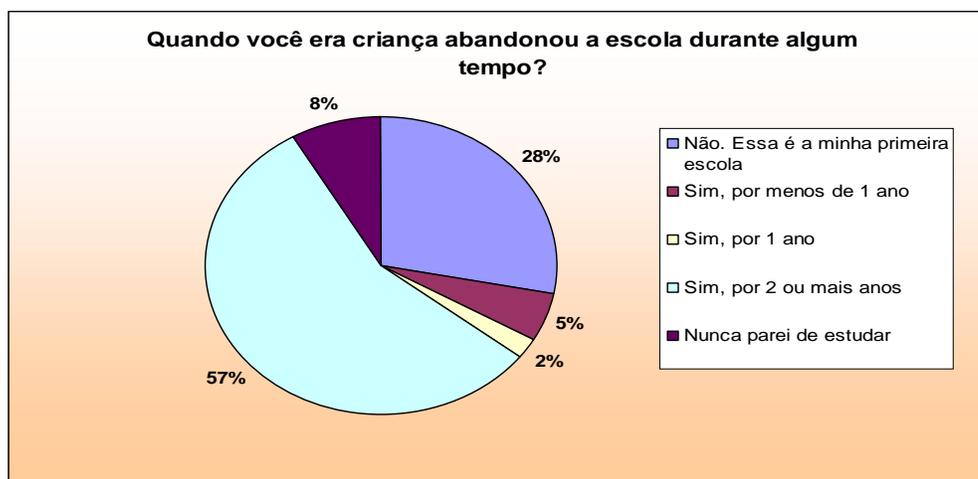
A pesquisa de Machado (2004) aponta exatamente o mesmo motivo como principal para os alunos do PEJA I, “aprender a ler e escrever” (32,5%), seguido da opção “adquirir conhecimentos” (21%) e, em terceiro lugar, “conseguir trabalho ou melhorar no trabalho atual” (17,5%). No questionário de Machado não havia a opção “fazer futuramente o Ensino Médio”.

Contrariamente aos resultados aqui apresentados, a pesquisa realizada na SME de São Paulo (RIBEIRO, 2004) aponta que o principal motivo que levou os alunos a buscarem a matrícula na EJA é o desejo de conseguir um emprego ou um emprego melhor (47%), seguido por aqueles que afirmam ter procurado a escola pela aprendizagem ou pelo desenvolvimento pessoal (32%).

### ***Abandono da escola na infância***

Uma das perguntas do questionário se referia ao abandono da escola durante a infância. É necessário levar em consideração que 27 alunos (28,1%) não estudaram na infância. A pesquisa de Machado (2004) aponta que, dos alunos matriculados no PEJA I, 17,5% nunca haviam estudado antes de ingressar no Programa.

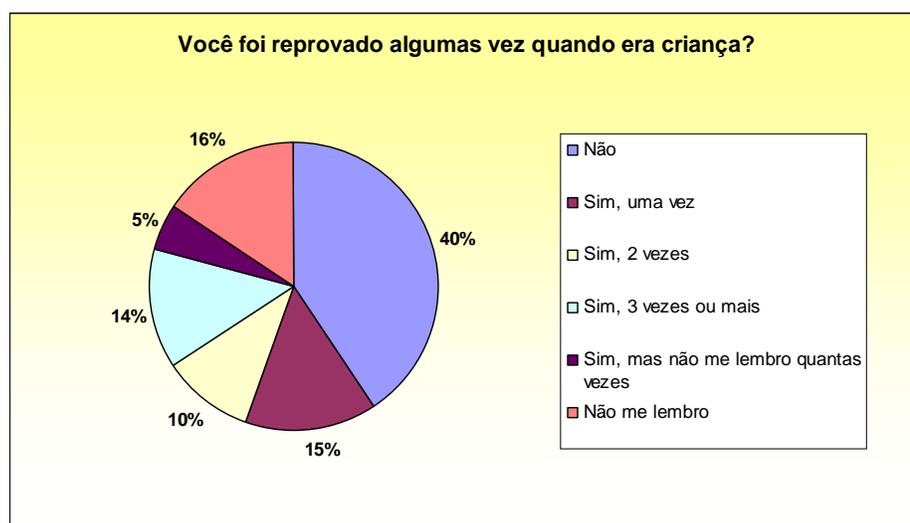
Ainda assim, 54 alunos (56,3%) afirmam que abandonaram a escola por dois anos ou mais. Estes dados apontam para uma característica importante dos adultos que procuram a EJA: o afastamento dos bancos escolares por um determinado tempo.



**Gráfico 18 – Abandono da escola na infância**

### ***Reprovação na infância***

A pesquisa interessou-se por saber das reprovações na infância. Neste item, a maioria das pessoas (40,6%) respondeu que não foi reprovado na infância. Isso pode ser devido ao fato de nunca terem sido reprovados ou de não terem estudado quando criança (28,1%). É preciso levar em consideração que 15,6% afirmaram não se lembrarem de terem sido reprovados quando eram crianças.

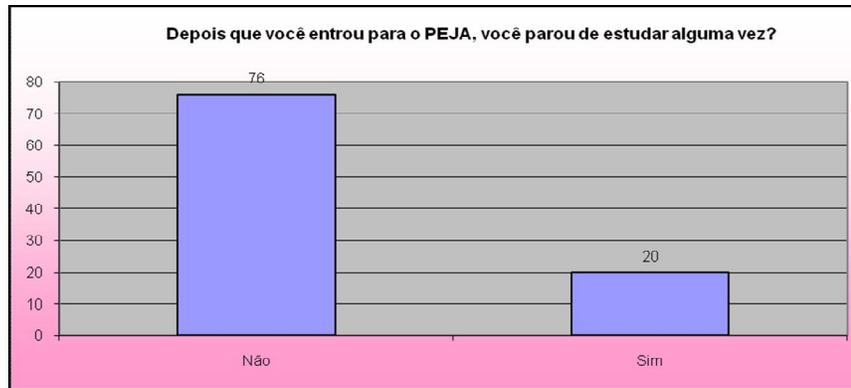


**Gráfico 19 – Reprovação na infância**

A pesquisa de Machado (2004) aponta percentuais muito equivalentes aos apresentados aqui. Dos alunos que foram reprovados na infância, a maioria também foi reprovada uma vez (25,6%). E exatamente 28,7% dos alunos pesquisados respondeu não ter sido reprovado antes do ingresso no PEJA.

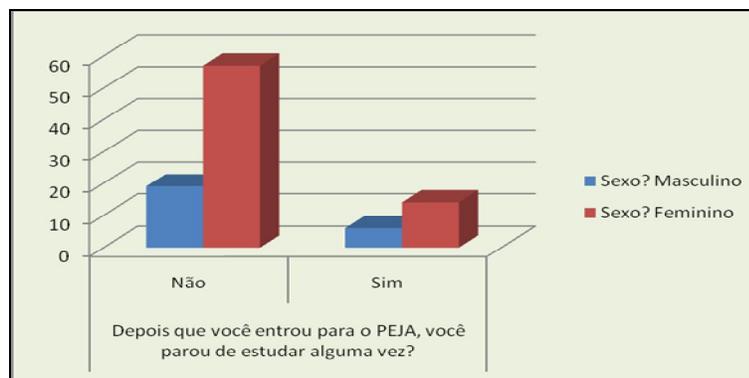
### ***Abandono do PEJA***

No questionário, somente 20 alunos (20,8%) afirmaram já ter abandonado a modalidade depois do ingresso no PEJA. Estes dados permitem inferir a tendência de que os alunos que saem do PEJA retornem aos estudos algum tempo depois.



**Gráfico 20 – Abandono do PEJA**

Quando se consideram as variáveis de sexo e abandono da escola após a entrada no PEJA, podemos observar no gráfico 21 que tanto entre as mulheres quanto entre os homens, a maioria não parou de estudar depois que entrou para o PEJA.



**Gráfico 21 – Sexo e abandono do PEJA**

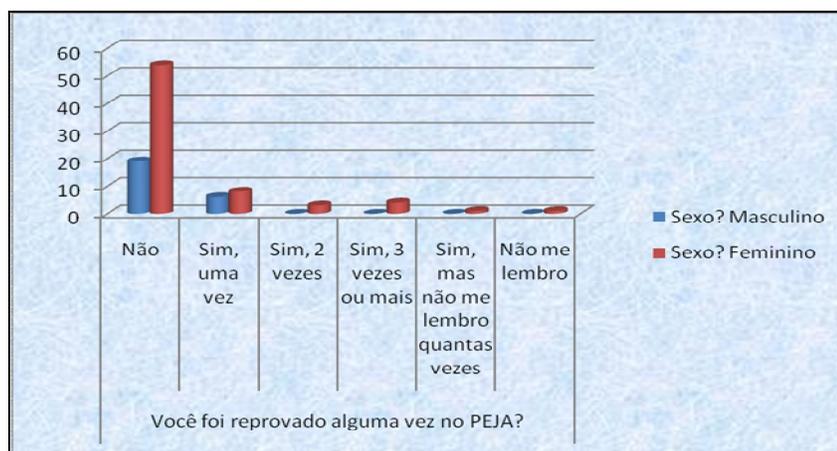
### ***Reprovação no PEJA***

Com relação à reprovação no PEJA, confirma-se também o perfil destas escolas, que apresentam baixos índices de reprovação. Somente 23% dos alunos afirmam já terem sido reprovados no Programa, e destes, a maioria ficou reprovada somente uma vez (15%), conforme ilustrado no gráfico 22.



**Gráfico 22 – Reprovação no PEJA**

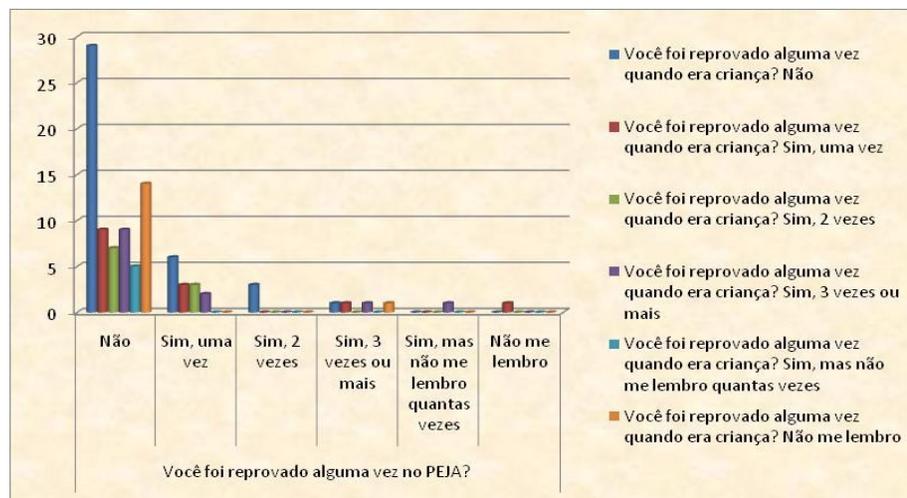
A pesquisa procurou também comparar o sexo dos alunos pesquisados e a reprovação no Programa. Estes dados mostram que a maioria dos alunos não reprovados é mulher e que esta diferença se equilibra em todas as respostas de reprovação, conforme se pode ver no gráfico 23.



**Gráfico 23 – Sexo e reprovação no PEJA**

Comparando-se as reprovações na infância e no PEJA, percebe-se que entre aqueles que não foram aprovados quando crianças (40,6%), a maioria também não foi reprovada no PEJA (76%). E mesmo entre aqueles que foram reprovados na infância (44%), poucos foram reprovados no PEJA (23%). É possível observar os dados no gráfico 24, abaixo. Estes dados demonstram a importância da não reprovação na vida dos estudantes. Talvez o fato de não terem sido reprovados na infância os estimule a estudar na idade adulta, pois apresentam uma autoestima um pouco mais elevada do que aqueles que tiveram

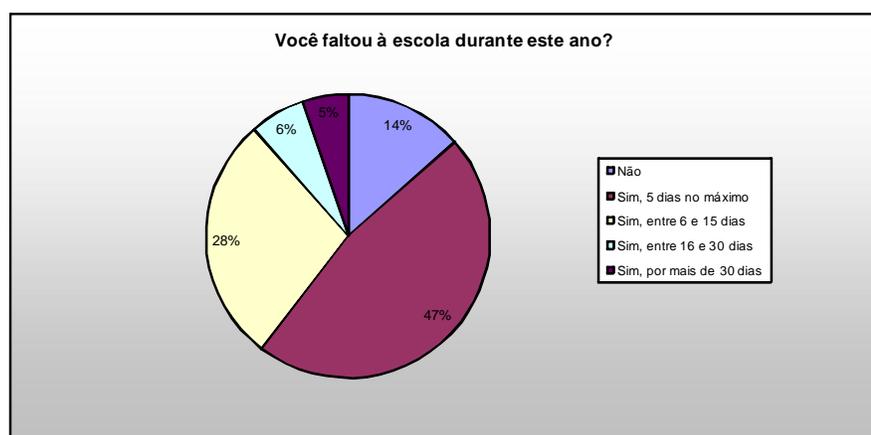
trajetórias de fracasso na escola. Essa é uma característica do grupo estudado, visto que as escolas selecionadas apresentam baixo nível de reprovação dos alunos do PEJA.



**Gráfico 24 – Aprovação na infância e reprovação no PEJA**

### *Faltas neste ano letivo*

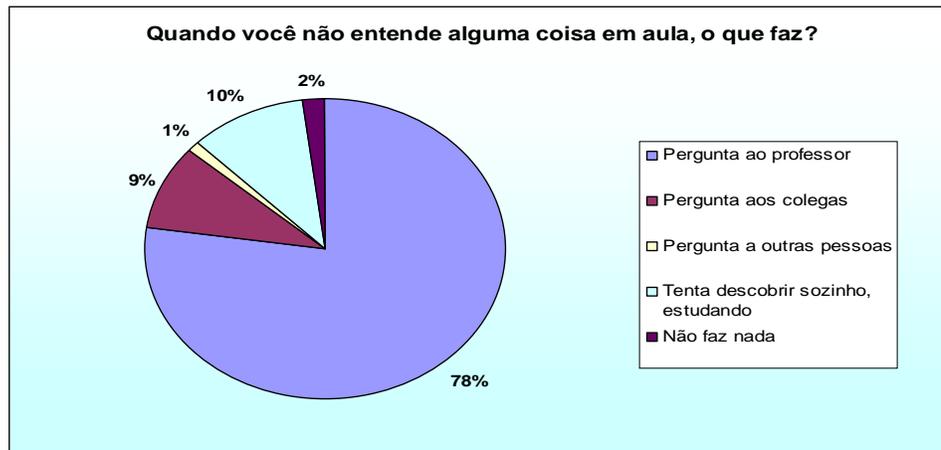
É interessante observar não só a evasão escolar, mas também o absenteísmo dos alunos, ou seja, as faltas que não constituem abandono da escola. Os questionários foram aplicados no mês de setembro e a pergunta se referia a faltas neste ano letivo. A maioria dos alunos afirmou que não havia faltado nenhum dia ou havia faltado até cinco dias (61% ao todo).



**Gráfico 25 – Faltas neste ano letivo**

### ***Compreensão na aula***

Uma das perguntas do questionário correspondia à reação dos alunos diante do não entendimento da aula. A maioria disse perguntar ao professor na maior parte das vezes em que não compreendia alguma coisa em aula, conforme se observa no gráfico 26 abaixo:



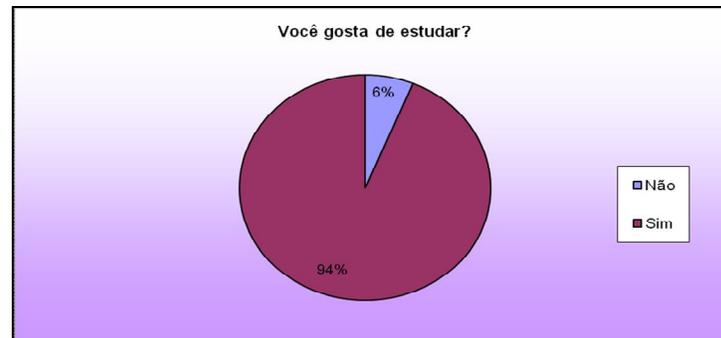
**Gráfico 26 – Compreensão na aula**

### ***Esforço do professor***

Por unanimidade os alunos responderam que o professor “sempre” se esforça para que os alunos aprendam. As outras opções eram “às vezes” e “nunca”. É preciso considerar que esta resposta não é passível de neutralidade, visto que os professores permaneceram em sala de aula durante a aplicação dos questionários e dificilmente os alunos matriculados na EJA enxergam problemas no fazer pedagógico de seus professores, porque geralmente se identificam com eles e têm uma relação afetiva muito forte.

### ***Gosto pelos estudos***

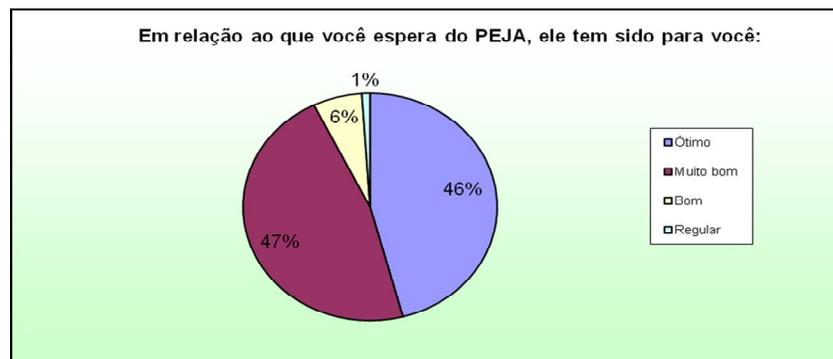
Em relação à pergunta “você gosta de estudar?”, a maioria dos alunos respondeu que sim e poucos alunos disseram não gostar de estudar.



**Gráfico 27 – Gosto pelos estudos**

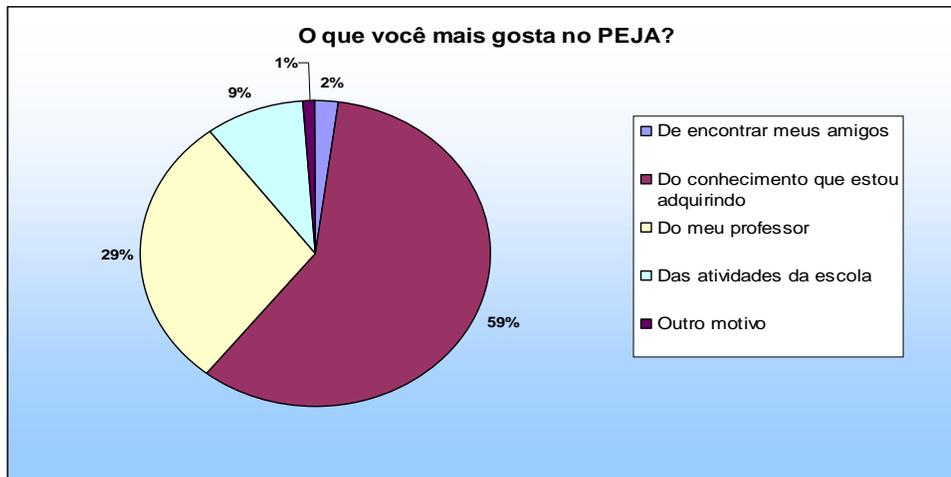
### *Avaliação do Programa*

Dois itens do questionário reclamam uma avaliação do programa. Numa delas, a maioria dos alunos avalia o Programa como “ótimo” ou “muito bom”. Nesta pergunta, nenhum aluno marcou a opção “insatisfatório”. E na outra, que averigua o que os alunos mais gostam no PEJA, a maioria aponta que gosta mais do conhecimento que está adquirindo. E uma boa parte dos respondentes afirma que gosta mais de seu professor (neste caso, sua professora). Estas avaliações positivas demonstram o quanto o PEJA tem alcançado as expectativas dos alunos das escolas pesquisadas. Os gráficos 28 e 29 permitem observar estas respostas.



**Gráfico 28 – Avaliação do Programa**

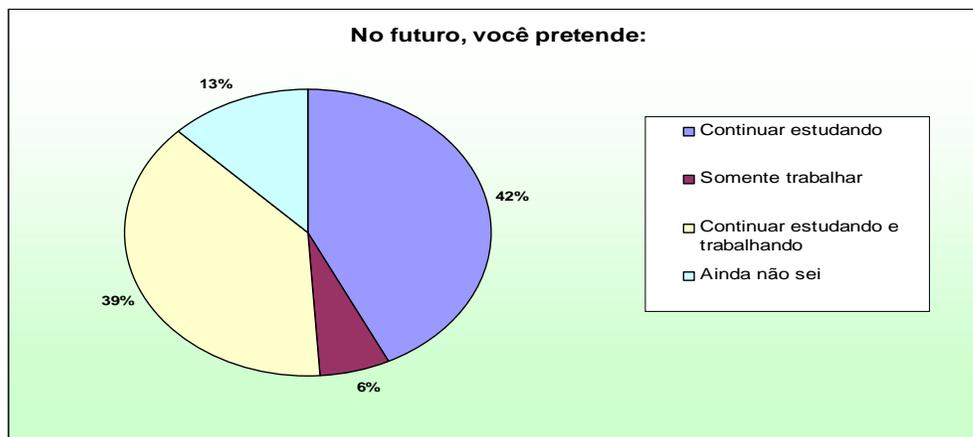
A pesquisa de Machado (2004) também mostra uma avaliação muito positiva do Programa pelos alunos nele matriculados. Os dados indicam que 40,4% dos alunos consideram o PEJA ótimo, enquanto 34,4% o consideram muito bom. E a maioria dos alunos do PEJA I disse que o conhecimento adquirido é o que mais gosta no Programa, seguido por seu professor, dados semelhantes aos apontados aqui.



**Gráfico 29 – Avaliação do Programa 2**

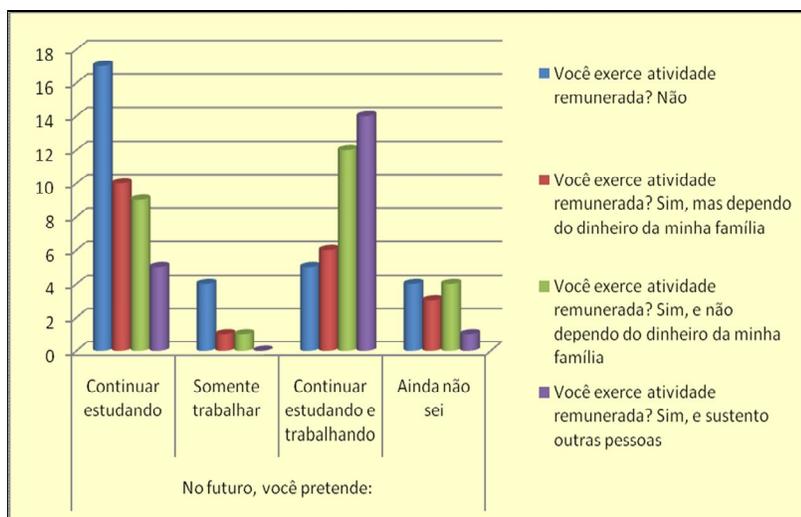
### *Perspectivas para o futuro*

O item 39 do questionário pedia que os alunos marcassem a opção que melhor expressava sua expectativa para o futuro. A maioria dos alunos mostra que pretende continuar estudando ou continuar estudando e trabalhando. E apenas 18 alunos não disseram querer continuar estudando, uns porque querem somente trabalhar e outros ainda não sabem, conforme se vê no gráfico 30.



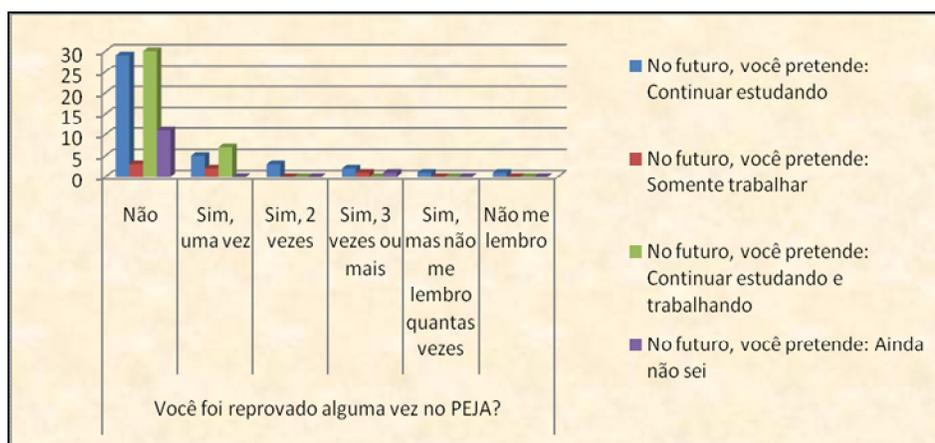
**Gráfico 30 – Perspectivas para o futuro**

Comparando atividades remuneradas e expectativas para o futuro, percebe-se que a maioria dos alunos que não exerce atividade remunerada prefere continuar estudando no futuro. E entre aquelas pessoas que querem continuar estudando e trabalhando, a maioria sustenta outras pessoas ou não depende do dinheiro de sua família, como é possível observar no gráfico 31.



**Gráfico 31 – Atividade remunerada e perspectivas para o futuro**

O cruzamento da informações de reprovação no PEJA e perspectivas para o futuro demonstra que entre aqueles que nunca foram reprovados no PEJA, a maioria pretende continuar estudando ou continuar estudando e trabalhando. É possível inferir que o fato de não ter sido reprovado depois da entrada no Programa pode servir de estímulo para que estes alunos continuem estudando no futuro.



**Gráfico 32 – Reprovação no PEJA e perspectivas para o futuro**

## 6.2

### Perfil dos educadores entrevistados

Na tabela 14, são apresentados os dados gerais dos 12 profissionais entrevistados das três escolas com PEJA. Nesta tabela, pode-se encontrar a função, a formação, o tempo de magistério e o tempo no PEJA de cada profissional.

**Tabela 14 – Apresentação do perfil dos entrevistados**

Escola	Função	Nome	Formação	Pós-graduação	Tempo de magistério (anos)	Tempo na escola (anos)	Tempo no PEJA (anos)
Escola A	Diretora	Alice	Língua Portuguesa		22	9	7
	Coordenadora	Anita	Pedagogia; Hotelaria		22	22	7
	Professora	Aline	História	Ensino Religioso; Gestão Pedagógica (cursando)	21	5	5
Escola B	Diretora	Bárbara	Pedagogia; Adm. Escolar; Matemática; Direito (cursando)		22	5	22 (em outra escola)
	Coordenadora	Beatriz	Língua Portuguesa		21	15	1
	Professora	Betânia	Pedagogia	Psicopedagogia (cursando)	37	3	3
	Professora	Bia	Pedagogia		22	5	5
Escola C	Diretora	Célia	Pedagogia		30	26	3
	Orientadora	Cláudia	Ensino Médio		14	13	3
	Professora	Cássia	Pedagogia	Formação técnico-pedagógica	18	2	5 (em outra escola)
	Professora	Clara	Letras (cursando)		22	9	3
	Professora	Carmen	Pedagogia (cursando)		17	3	2

É possível verificar que os profissionais apresentam muito tempo de experiência no magistério (mais de 14 anos em todos os casos) e também no PEJA (apenas uma coordenadora e uma professora têm até dois anos de experiência no PEJA).

Nos estudos sobre escolas eficazes um dos fatores apresentados como positivo para a melhoria do desempenho dos alunos além do tempo de serviço, é o

tempo de estabilidade da equipe, ou seja, se os professores trabalham há muito tempo na unidade escolar (SOARES, 2002). Esse grupo de professores parece se adequar a esta característica, pois como se vê na tabela 14, a maioria dos profissionais atua na escola há cinco anos ou mais.

Com relação ao nível de formação, praticamente todas têm formação superior ou estão cursando uma faculdade. Somente Cláudia só possui Ensino Médio na modalidade Formação de Professores. Algumas têm Pós-Graduação *lato sensu* ou estão cursando e boa parte cursou Pedagogia na Graduação. Este fato é interessante à medida que os estudos brasileiros das escolas eficazes apontam que o aumento do percentual de professores com nível superior tem impacto positivo e significativo no desempenho médio das redes de ensino, principalmente nas capitais no nível do primeiro segmento do Ensino Fundamental (FRANCO; ALVES e BONAMINO, 2007).

Uma das perguntas da entrevista com os profissionais se referia à formação continuada. Todas elas afirmaram participar dos cursos oferecidos pela SME e/ou pela CRE sempre que solicitadas. Elas sinalizam a importância das formações para conhecer melhor o funcionamento do programa, receber orientações, ficar sabendo das novidades da Rede e trocar experiências. É interessante frisar que, de acordo com o Parecer CEB 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o preparo de um docente para a EJA deve incluir exigências formativas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino, além daquelas exigidas para a formação de todo e qualquer professor, a fim de conseguir preparar-se e qualificar-se para a constituição de uma prática pedagógica que considere modelos apropriados às características e expectativas dos alunos (CURY, 2002).

Algumas das participantes da pesquisa afirmam que gostam das formações, utilizam os conhecimentos que trazem destes cursos e se sentem bem em participar. Contudo há algumas críticas quanto ao atendimento das expectativas dos profissionais que deles participam ou às vezes, esperam muito de um curso, mas nem sempre conseguem que suas expectativas sejam contempladas.

### 6.3

#### Descrição das escolas

A observação das escolas permitiu um olhar aprofundado sobre cada uma. A seguir, serão apresentados os aspectos descritivos de cada uma das escolas, enfatizando-se as diferenças entre elas e características peculiares. Para as observações de campo do ambiente escolar, foi utilizado o roteiro de observação presente no Apêndice 2.

#### Escola A

A Escola A é um CIEP localizado em Bangu. Nesta escola, o PEJA funciona no horário noturno, composto por cinco turmas, uma de PEJA I (Bloco 2) e quatro de PEJA II. O PEJA funciona nesta escola desde o ano de 2002, com a mesma direção até hoje. Nessa turma de Bloco 2 do PEJA I há 32 alunos matriculados.

O bairro de Bangu tem um IDH Municipal<sup>45</sup> de 0,794, o 96º do município. Este bairro pertence à 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que é a maior CRE da Secretaria Municipal de Educação, com 146 escolas, das quais 23 oferecem o PEJA, uma delas no horário diurno. Também é nesta CRE que se encontra o maior número de matrículas no PEJA, 5.241 alunos em 2009. A Escola A obteve em 2007 um IDEB de 3,7, que corresponde à avaliação dos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>46</sup>.

A direção do CIEP disse que a escola não abriu turma de PEJA I Bloco 1 nesse ano porque não houve número de matrículas suficiente para abertura de uma turma. Os poucos alunos que procuraram a escola foram encaminhados a uma escola vizinha, que também oferece PEJA. A direção comenta que, devido à

---

<sup>45</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é obtido pela média aritmética simples de três índices, referentes às dimensões Longevidade (IDHM-Longevidade), Educação (IDHM-Educação) e Renda (IDHM-Renda). Fonte: **Armazém de Dados do IPP**. Disponível em: <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/> Acesso em: 25 nov 2007.

<sup>46</sup> Em 2007, o IDEB municipal do Rio de Janeiro foi de 4,5 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fonte: **Prova Brasil e Censo Escolar**. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/Site>. Acesso em 12 out 2009.

redução do quantitativo de turmas de PEJA, perdeu a função da Professora Orientadora<sup>47</sup>, que existia até o ano de 2007.

Na área de Bangu existem muitas escolas que oferecem PEJA noturno. Somente na rua desse CIEP são três escolas oferecendo a modalidade. Durante a conversa inicial com a direção da escola ficou claro que na 8ª CRE muitas escolas abriram PEJA por um movimento da própria CRE, nem sempre por opção da escola, mas para atingir uma demanda local.

Dois fatos são muito interessantes na pesquisa do PEJA nesta escola. Primeiro, o fato de apresentar bons índices de frequência e desempenho dos alunos do PEJA no ano de 2006 e, ainda assim, no ano de 2008 apresentar fechamento de um bloco do Programa. A direção diz que isso ocorreu devido ao aumento da violência na comunidade em que se situa a escola, o que faz com que os jovens e adultos não se interessem por estudar à noite. Assim, no ano de 2008, a direção afirma que não houve demanda para que se abrisse uma turma de Bloco 1. A escola manteve o PEJA I apenas com a turma que foi aprovada para este o Bloco 2 em 2007.

Outro fato que chama a atenção é a apresentação de índices satisfatórios ainda que esteja situada numa área de extrema pobreza e violência. Mesmo que os alunos enfrentem dificuldades para estarem na escola, não a abandonam e conseguem aprender. No grupo focal isso ficou muito claro na fala dos alunos, corroborando o que a direção, a coordenação e a professora afirmam.

A chegada da pesquisadora à escola gerou uma curiosidade por parte dos alunos das outras turmas. Pediram que fosse às salas para uma apresentação pessoal e da pesquisa. Os alunos conversaram e fizeram algumas perguntas, mostraram-se interessados e queriam saber por que a pesquisa iria ser realizada somente com o primeiro segmento.

Como a escola não tem Professor Orientador, a Coordenadora Pedagógica fica na escola algumas noites por semana e a Diretora Adjunta, que é professora de Língua Portuguesa do PEJA, auxilia no trabalho de coordenação nos dias em que a Coordenadora não está presente.

Os professores do PEJA da Escola A têm um discurso de otimismo, retratam o prazer e o gosto que têm em trabalhar com educação. É possível

---

<sup>47</sup> Nesta escola a ex-Professora Orientadora é, atualmente, professora de História e Geografia do PEJA.

perceber a atenção dada pela Coordenadora Pedagógica à professora do PEJA I, com relação à avaliação dos alunos, à aprendizagem e à metodologia utilizada, ouvindo e dando sugestões para o trabalho.

Na turma observada, apesar de cerca de 30 alunos estarem matriculados na turma, frequentemente há uma média de 21 alunos em sala por dia letivo. Há poucos adolescentes matriculados na turma, três somente. Todos os alunos usam uniformes, têm o material necessário para as aulas, usam o caderno para colar as atividades e realizar exercícios e utilizam o livro *Viver, Aprender*, destinado ao bloco.

## **Escola B**

A Escola B está localizada no bairro de Oswaldo Cruz. Nesta escola, o PEJA funciona no horário noturno, composto por seis turmas, duas de PEJA I e quatro de PEJA II. O PEJA funciona nesta escola desde o ano de 2004, com a mesma direção.

O bairro de Oswaldo Cruz tem um IDH Municipal de 0,855, o 51º do município. A Escola B pertence à 5ª CRE, que atualmente possui sete escolas com PEJA, das 104 Unidades de toda a CRE, sendo a que possui mais escolas com PEJA diurno, três no total. A 5ª CRE tem hoje 1.334 alunos matriculados no PEJA. A Escola B obteve em 2007 um IDEB de 4,7, correspondente à avaliação dos anos finais do Ensino Fundamental<sup>48</sup>.

Das duas turmas do PEJA I da Escola B, uma oferece o Bloco 1, com 18 alunos matriculados e a outra oferece o Bloco 2, também com 18 alunos. Na conversa inicial com a direção da escola, percebeu-se uma preocupação com a alfabetização dos alunos. Foi uma conversa muito produtiva e acolhedora. A primeira impressão foi de uma escola comprometida com a seriedade e responsabilidade do trabalho.

A escola tem um ambiente muito limpo por fora e os murais externos chamam a atenção de quem chega. Possui um clima de silêncio, como se não houvesse alunos na escola. Logo na entrada, há um cavalete com o jornal do dia,

---

<sup>48</sup> Em 2007, o IDEB municipal do Rio de Janeiro foi de 4,3 nos anos finais do Ensino Fundamental. **Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.** Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/Site>. Acesso em 12 out 2009.

os alunos folheiam o jornal, lendo as principais notícias antes de irem para a sala de aula.

Nesta escola não há murais nas salas de aula para as turmas do PEJA. As professoras também não têm armários nas salas. As paredes das salas de aula são sujas e deterioradas. As professoras e os alunos do PEJA afirmam que isto é devido à falta de conservação dos alunos do ensino regular. Contudo, telhados, pisos, instalações hidráulicas e elétricas são muito adequadas. A escola é iluminada e arejada. As salas de aula são amplas, com portas e janelas em bom estado de conservação. O ambiente escolar é muito seguro. Há portões, as entradas e saídas dos alunos são controladas por um porteiro e a comunidade é muito tranquila. A disposição das carteiras é organizada em fileiras individuais nas duas salas de aula observadas.

A Sala de Leitura funciona todas as quintas-feiras à noite para os alunos do PEJA, com uma professora responsável (que é também Coordenadora Pedagógica). Mas os professores têm livre acesso nos outros dias da semana; chegam cedo, consultam livros e podem levar seus alunos. O laboratório de informática está sendo organizado para que os alunos possam utilizá-lo, mas até o término da pesquisa de campo, ainda não haviam concluído as modificações necessárias.

Apenas nesta escola observou-se a participação dos alunos do PEJA no Conselho de Classe (COC). Eles têm oportunidade para falar e trazem para a discussão temas como disciplina, faltas, eliminações de alunos<sup>49</sup> e comportamento em sala de aula. Nos Conselhos de Classe, é discutido com os alunos como podem ser solucionados os problemas apontados. Temas como festa junina e formatura também são trazidos para o COC, além do relato de cada turma no processo e a presença da professora itinerante que acompanha os alunos deficientes do PEJA.

## **Escola C**

A Escola C também pertence a 5ª CRE e fica no bairro da Vila da Penha. Este bairro tem um IDH-M de 0,909, o 21º do município. Nesta escola, o PEJA funciona no horário noturno, composto por sete turmas, três de PEJA I e quatro de

---

<sup>49</sup> No PEJA, bem como em toda a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, os alunos são eliminados da escola sempre que apresentam 30 faltas consecutivas ou 60 faltas intercaladas.

PEJA II. O PEJA funciona nesta escola desde o ano de 2006, com a mesma direção. Das três turmas de PEJA I da Escola C, uma oferece o Bloco 1, com 22 alunos matriculados e duas oferecem o Bloco 2, com 24 alunos numa turma e 28 alunos na outra. A Escola C obteve em 2007 um IDEB de 5,4 correspondente à avaliação dos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>50</sup>.

A disciplina dos alunos chama a atenção. Eles aguardam os professores para poderem ir para a sala e há um silêncio instaurado na escola quando os alunos vão para as salas. Os estudos sobre eficácia escolar mostram que uma atmosfera de ordem contribui para que aconteça uma aprendizagem eficaz. Ao passo que escolas em que há barulho e movimento constante dos alunos desfavorecem a concentração e o estímulo à aprendizagem (SAMMONS, 2008).

Das três escolas, a Escola C é a que possui o maior número de regras. Os alunos não podem usar boné, usar bermuda, falar ao celular, comer na sala de aula, fazer festa na sala, além de outras proibições comuns às outras escolas. Estas regras regem a escola de maneira que a identificam diante de outros espaços e, segundo os alunos, são características de referência de uma escola de qualidade.

Nesta escola, pesquisa e pesquisadora foram muito bem acolhidas por todos. Tinha-se a impressão de que todos sabiam do que se tratava a pesquisa e porque a pesquisadora estava lá, desde a funcionária residente até os elementos da direção.

A turma do Bloco 1 da Escola C é extremamente animada e unida. Empolgados com os temas das aulas, todos interagem dinamicamente. A professora também é animada, conversa com os alunos e tem um tom de voz adequado. Cerca de 20 alunos encontram-se presentes em todas as aulas. A disposição das carteiras da sala de aula é organizada em duplas enfileiradas.

Na turma 192 (Bloco 2), há uma divisão espacial na sala de aula. Uma fileira de duplas é dos alunos que já produzem textos, outra daqueles que estão em um nível intermediário e no nível inicial de escrita. Cerca de 22 alunos encontram-se presentes em todas as aulas. Não há alunos integrados na turma. As carteiras da sala de aula são organizadas em duplas.

---

<sup>50</sup> Conforme já citado, em 2007, o IDEB municipal do Rio de Janeiro foi de 4,5 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.** Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/Site>. Acesso em 12 out 2009.

A turma 191(Bloco 2) interage bastante com a professora, conversando sobre assuntos gerais de interesse dos alunos. A maioria dos alunos aparenta estar na faixa dos 35 anos de idade. Há apenas uma jovem, muito entrosada com a turma. Não há alunos integrados na turma. A disposição das carteiras da sala de aula é composta por um semicírculo com um grupo de seis carteiras no seu interior.

## 6.4

### Categorias de análise

Abaixo, na tabela 15, estão listados os aspectos mais importantes verificados na pesquisa, e delimitados os instrumentos<sup>51</sup> com os quais estes foram coletados: entrevista com as diretoras (ED), com as coordenadoras (EC), com as professoras (EP), observação de sala de aula (OBS), grupos focais (GF) e questionários (QUEST). A maioria das categorias de análise pode ser encontrada em mais de um instrumento utilizado. Algumas destas categorias foram pré-estabelecidas, enquanto outras foram geradas durante a tabulação dos dados, para a qual a pesquisa utilizou o Programa Nud\*ist 4.

**Tabela 15 – Categorias de análise da pesquisa**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Aspectos importantes</b>	<b>ED</b>	<b>EC</b>	<b>EP</b>	<b>OBS</b>	<b>GF</b>	<b>QUEST</b>
Infraestrutura da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação entre aspectos internos e externos à escola</li> <li>• Recursos escolares e pedagógicos disponíveis</li> </ul>	X	X	X	X	X	
Perfil Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência pedagógica</li> <li>• Identificação e formação</li> </ul>	X	X	X			
Relacionamento escola e comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromisso e envolvimento da escola com a comunidade</li> </ul>	X	X				
Gestão escolar e liderança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização e gestão da escola</li> <li>• Capacidade de envolver a escola no processo de ensino e de aprendizagem</li> <li>• Sentido de missão e</li> </ul>	X	X		X	X	

<sup>51</sup> Nos Apêndices 9, 10 e 11 há exemplos de relatório do Nud\*ist, de entrevista com direção de escola e de relatório de grupo focal, respectivamente.

	<p>liderança educativa fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento e participação</li> </ul>						
Objetivos e metas da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto Político-Pedagógico</li> <li>• Projetos e metas da escola</li> <li>• Ênfase pedagógica</li> <li>• Atividades complementares</li> </ul>	X	X	X	X		
Organização escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima acadêmico</li> <li>• Clima organizacional</li> <li>• Autonomia para atuar</li> <li>• Atividades de recuperação paralela</li> <li>• Integração dos alunos deficientes</li> </ul>	X	X	X	X	X	
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimento das funções docentes</li> <li>• Apoio pedagógico aos professores</li> <li>• Absenteísmo do professor</li> <li>• Supervisão sobre os professores</li> <li>• Relacionamento interpessoal</li> </ul>	X	X	X	X	X	
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil socioeconômico, cultural e escolar dos alunos</li> <li>• Expectativas dos professores em relação à aprendizagem dos alunos</li> <li>• Frequência dos alunos</li> <li>• Aprendizagem</li> <li>• Trajetória escolar</li> <li>• Perspectivas pessoais</li> <li>• Principais dificuldades enfrentadas</li> </ul>	X	X	X	X	X	
Características do ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação com o cumprimento do programa de ensino</li> <li>• Planejamento</li> <li>• Ênfase nos aspectos cognitivos</li> <li>• Ensino efetivo e responsabilidade do professor</li> <li>• Controle dos professores sobre as técnicas de ensino</li> <li>• Afetividade</li> </ul>		X	X	X	X	
Qualidade da instrução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido da aula para o aluno</li> <li>• Avaliações frequentes do progresso do aluno</li> </ul>		X	X	X	X	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia utilizada</li> </ul>						
Níveis adequados de instrução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação às necessidades dos alunos</li> <li>• Auxílio aos alunos com maiores dificuldades</li> </ul>			X	X	X	
Incentivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esforço do professor para tornar os alunos mais curiosos e motivados</li> <li>• Estratégias motivacionais positivas</li> </ul>			X	X	X	
Caracterização sociodemográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo</li> <li>• Cor</li> <li>• Ano de nascimento</li> <li>• Estado civil</li> <li>• Naturalidade</li> <li>• Religião</li> </ul>						X
Indicadores de renda e inserção no mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição familiar</li> <li>• Nível de escolaridade dos pais</li> <li>• Existência de empregada doméstica</li> <li>• Bens culturais a que tem acesso</li> <li>• Atividade remunerada</li> </ul>						X
Trajatórias escolares, relação com a escola e perspectivas para o futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolaridade anterior</li> <li>• Reprovação</li> <li>• Frequência</li> <li>• Abandono à escola</li> <li>• Opinião sobre a escola</li> <li>• Expectativas futuras</li> </ul>						X

A seguir, no quadro 5, mostramos o número de incidências e de documentos em que foram encontradas as categorias e subcategorias de análise da pesquisa. É importante mostrar tais incidências para que se perceba quais aspectos mais apareceram e quais apareceram menos na análise qualitativa do estudo, com o uso do Programa Nud\*ist 4.

**Quadro 5 – Categorias de análise e incidências no Programa Nud\*ist 4**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Incidências no Programa Nud*ist 4</b>
<b>Infraestrutura da escola</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação entre aspectos internos e externos à escola, recursos escolares e pedagógicos disponíveis</li> </ul>	200 unidades de texto em 18 documentos
<b>Perfil Profissional</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência pedagógica</li> </ul>	92 unidades de texto em 12 documentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e formação</li> </ul>	99 unidades de texto em 12 documentos
<b>Relacionamento escola e comunidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromisso e envolvimento da escola com a comunidade</li> </ul>	44 unidades de texto em 6 documentos
<b>Gestão escolar e liderança</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização e gestão da escola</li> </ul>	74 unidades de texto em 5 documentos

• Capacidade de envolver a escola no processo de ensino e de aprendizagem	64 unidades de texto em 6 documentos
• Sentido de missão e liderança educativa fortes	53 unidades de texto em 4 documentos
• Planejamento e participação	62 unidades de texto em 11 documentos
<b>Objetivos e metas da escola</b>	
• Projeto Político-Pedagógico	56 unidades de texto em 9 documentos
• Projetos e metas da escola	68 unidades de texto em 9 documentos
• Ênfase pedagógica	67 unidades de texto em 9 documentos
• Atividades complementares	54 unidades de texto em 10 documentos
<b>Organização escolar</b>	
• Clima acadêmico	4 unidades de texto em 4 documentos
• Clima organizacional	259 unidades de texto em 15 documentos
• Autonomia para atuar	19 unidades de texto em 9 documentos
• Atividades de recuperação paralela	35 unidades de texto em 11 documentos
• Integração dos alunos deficientes	53 unidades de texto em 8 documentos
<b>Docentes</b>	
• Cumprimento das funções docentes	37 unidades de texto em 9 documentos
• Apoio pedagógico aos professores	92 unidades de texto em 12 documentos
• Absenteísmo do professor	73 unidades de texto em 13 documentos
• Supervisão sobre os professores	74 unidades de texto em 11 documentos
• Relacionamento interpessoal	49 unidades de texto em 9 documentos
<b>Alunos</b>	
• Perfil socioeconômico, cultural e escolar dos alunos	104 unidades de texto em 8 documentos
• Expectativas dos professores em relação à aprendizagem dos alunos	58 unidades de texto em 11 documentos
• Frequência dos alunos	108 unidades de texto em 17 documentos
• Aprendizagem	218 unidades de texto em 11 documentos
• Trajetória escolar	97 unidades de texto em 6 documentos
• Perspectivas pessoais	99 unidades de texto em 6 documentos
• Principais dificuldades enfrentadas	230 unidades de texto em 6 documentos
<b>Características do ensino</b>	
• Preocupação com o cumprimento do programa de ensino	27 unidades de texto em 7 documentos
• Planejamento	95 unidades de texto em 6 documentos
• Ênfase nos aspectos cognitivos	76 unidades de texto em 9 documentos
• Ensino efetivo e responsabilidade do professor	25 unidades de texto em 7 documentos
• Controle dos professores sobre as técnicas de ensino	42 unidades de texto em 7 documentos
• Afetividade	146 unidades de texto em 11 documentos
<b>Qualidade da instrução</b>	
• Sentido da aula para o aluno	65 unidades de texto em 5 documentos
• Avaliações frequentes do progresso do aluno	116 unidades de texto em 13 documentos
• Metodologia utilizada	143 unidades de texto em 8 documentos
<b>Níveis adequados de instrução</b>	
• Adequação às necessidades dos alunos	65 unidades de texto em 7 documentos
• Auxílio aos alunos com maiores dificuldades	54 unidades de texto em 6 documentos
<b>Incentivo</b>	
• Esforço do professor para tornar os alunos mais curiosos e motivados	56 unidades de texto em 9 documentos

• Estratégias motivacionais positivas	81 unidades de texto em 11 documentos
---------------------------------------	---------------------------------------

A partir daqui, este relatório de pesquisa começa a traçar as características das escolas pesquisadas à luz da literatura nacional e internacional sobre escolas eficazes e Educação de Jovens e Adultos.

### **Infraestrutura da escola**

Com relação ao tema da infraestrutura das escolas pesquisadas, foram levadas em consideração as condições do prédio e os recursos escolares e pedagógicos disponíveis. Os estudos em eficácia escolar – principalmente os brasileiros – mostram que o ambiente físico da escola tem efeito na atitude e no desempenho dos alunos. Assim, escolas conservadas e em constante manutenção podem contribuir para que haja um bom desempenho acadêmico, enquanto escolas negligenciadas tendem a, por exemplo, encorajar atos de vandalismo (SAMMONS, 2008).

#### ***Relação entre aspectos internos e externos à escola, recursos escolares e pedagógicos disponíveis***

A condição dos prédios é considerada boa. As salas são iluminadas adequadamente, com espaço suficiente para todos os alunos. As turmas não são muito cheias, variando de 18 a 32 alunos matriculados. Duas das escolas possuem um sistema de comunicação interno e circuito de TV para monitoramento dos corredores e pátios internos.

As escolas são muito limpas e conservadas em seu interior e somente a Escola A possui sinais de degradação no espaço externo. Percebe-se que as direções das escolas se preocupam com o espaço escolar, acreditando que o ambiente mais limpo e organizado influenciará nos resultados positivos apresentados pela escola.

As escolas pesquisadas dispõem de inúmeros recursos materiais como mapas, livros, jogos, retroprojetor, aparelho de DVD, vídeo, máquina fotográfica e máquina copiadora. Estes materiais são comprados com os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE<sup>52</sup>). As escolas afirmam que todos

---

<sup>52</sup> O PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades

estes materiais estão à disposição de toda a escola, inclusive do PEJA. Os professores e os alunos têm os livros didáticos e em todas as direções dizem perceber a utilização dos mesmos.

Possuem também sala de vídeo e laboratório de informática, mas nenhuma delas ainda está utilizando este laboratório porque não há o suporte necessário para que se inicie a utilização. As direções afirmam que faltam computadores ou que a instalação elétrica e de rede para que seja possível utilizá-los.

A escola A possui pichações, na parede externa e na quadra. O prédio está um pouco deteriorado e parece que não foi pintado recentemente. Apesar disso, por dentro a escola está bastante conservada. Paredes, teto, piso, portas e janelas estão em estado de conservação satisfatórios. Os banheiros e as instalações elétricas encontram-se em estado adequado. As salas são iluminadas e arejadas, não há barulho do lado externo da escola que atrapalhe o bom funcionamento das aulas.

A escola é limpa e tem um clima de segurança no espaço interno, apesar de não ser bem iluminada por fora. Os alunos e a direção dizem que a iluminação do pátio externo é deficiente devido a alguns moradores da comunidade (“bandidos”) quebrarem lâmpadas sempre que se colocam novas. Eles dizem que este tipo de cuidado não adianta e a escola prefere não utilizar o espaço externo durante a noite.

Por causa disso, não se tem utilizado a sala de leitura pelo PEJA. A estratégia que a escola conseguiu foi trazer livros da sala de leitura para as salas de aula à noite. Assim, os alunos fazem a utilização de materiais da sala de leitura ainda que não frequentem o espaço e que não haja uma professora designada especificamente para esta função na escola.

Essa escola, assim como as outras, recebe dinheiro da SME sempre que acontecem feiras de livro, como o Salão do Livro para Crianças e Jovens ou a Bienal do Livro e o PEJA também pode interferir na compra de livros, sugerindo títulos para os professores e/ou os alunos.

Quanto ao laboratório de informática, a direção da escola afirma que, mesmo a sala já estando pronta, faltam os computadores e a instalação dos

aparelhos de ar condicionado. A direção da escola acreditava, à época da pesquisa de campo, que em 2009 já seria possível que os alunos utilizassem o laboratório de informática. Na escola há um sistema interno de som, para comunicação entre direção e professores ou alunos.

A sala de aula de Aline, professora do PEJA I Bloco 2, dispõe de dois armários na sala, mas não há privacidade, pois não há cadeado e as crianças que estudam durante o dia tiram materiais, como lápis de cor e giz. A professora tem um mural para afixar materiais, ao lado do quadro negro. Há outro mural grande, ocioso, que a professora afirmou que iria pedir para utilizá-lo.

A organização das carteiras é em forma de semicírculo. E há alguns alunos no meio, em duplas. No começo da aula, a professora distribui material de uso coletivo e se certifica de que todos tenham os materiais necessários à mão.

Apenas nesta escola os alunos ressaltam a falta de segurança no entorno da escola, a má iluminação e o ambiente perigoso que enfrentam quando saem da escola até a chegada em casa. Dizem que antes podiam visitar a sala de leitura, porque o pátio externo era mais iluminado, mas agora têm medo de estarem na sala, começar um conflito na comunidade e não terem como retornar ao prédio principal. Aline salienta que a violência atrapalha inclusive a frequência dos alunos. Estes faltam quando a comunidade onde moram encontra-se em conflito.

Na Escola B, os alunos salientam que algumas salas de aula são sujas (mesas e paredes), mas atribuem esta situação ao fato de a escola ser utilizada por adolescentes durante o dia (segundo segmento do Ensino Fundamental) e afirmam que após a última eleição para diretores, quando a Diretora Bárbara foi eleita, as coisas melhoraram muito na escola e ainda estão melhorando.

Os alunos, de uma maneira geral, reclamam da não utilização do espaço dos computadores na escola. Afirmam a importância desse conhecimento e demonstram estar incomodados com a demora no início dos trabalhos. Parece que algumas informações estão desconhecidas, porque alguns dizem que não há computadores, outros que há, mas ninguém usa. Fica claro, nesta e nas outras duas escolas, que não há uma comunicação direta entre a direção das escolas e os alunos sobre o real motivo da não utilização do espaço da informática nas escolas.

Na Escola B a Coordenadora Pedagógica é também a responsável pela sala de leitura. Na noite em que ela fica na escola para atender os alunos do PEJA, estes podem ir até a sala de leitura, ler livros, pegar livros emprestados e,

eventualmente, a professora faz um trabalho de contação de histórias com as turmas.

A Escola C possui uma infraestrutura bastante adequada para seu funcionamento. A escola funciona num prédio novo, construído há cerca de quatro anos, muito bonito, limpo e arejado. Teto, paredes, pisos, portas, janelas, instalações hidráulicas e elétricas estão em perfeito estado de conservação. E a decoração é muito bonita também, o que torna a escola aconchegante. Os murais são cobertos de trabalhos de alunos, inclusive do PEJA, já na entrada da escola, no pátio interno. Os murais do PEJA encontram-se fora das salas de aula, nos corredores. Cada turma tem o seu mural, ao lado da sala, do lado de fora. É interessante observar que, segundo os estudos sobre escolas eficazes, as boas condições de trabalho são incentivadas quando se cria um ambiente físico agradável e a exibição de trabalhos dos alunos contribui para isso (SAMMONS, 2008).

Na escola, há um sistema de som para comunicação interna, um circuito interno de TV e também um interfone para as pessoas se identificarem antes da abertura dos portões (há dois portões para entrada na escola). A frequência dos alunos é acompanhada com carteirinha, carimbada diariamente. E as turmas adotaram o uso do crachá para ida ao banheiro, só sendo permitido sair da sala um aluno por vez.

A Sala de Leitura da escola abre uma vez por semana para os alunos do PEJA, mas não há um dia fixo, variando a cada semana. A professora responsável pela sala faz um trabalho de promoção da leitura com o PEJA, atendendo duas turmas por noite. Entretanto, o laboratório de informática ainda não está aberto para os alunos, apesar de já possuir os computadores necessários.

### **Relacionamento escola e comunidade**

As pesquisas em escolas eficazes demonstram os efeitos positivos do relacionamento entre estas e as famílias (pais ou casa). Contudo, como aqui o estudo referiu-se a jovens e adultos, buscou-se verificar o relacionamento entre as escolas e as comunidades em que estão inseridas, levando-se em consideração o compromisso e o envolvimento da escola com a comunidade e desta com a escola, através das parcerias estabelecidas.

### ***Compromisso e envolvimento da escola com a comunidade***

Na Escola A, a comunidade utiliza o espaço externo da escola para lazer, os meninos brincam na quadra após as aulas do Ensino Regular e antes das aulas do PEJA. Também utilizam o pátio externo, onde há grama e um amplo espaço. Brincam de jogar bola e soltam pipa.

Apesar de a direção afirmar que não há parceria entre a escola e a comunidade, os meninos usam esse espaço externo, que fica perto do prédio anexo, da sala de leitura e do pátio interno, parecendo haver uma convivência pacífica. A direção salienta que a escola tem a credibilidade da comunidade na qual está inserida. Esta comunidade é carente e a violência prejudicou muito o bom funcionamento da escola nos últimos tempos.

Durante a pesquisa de campo, em alguns momentos ouviam-se tiros na comunidade. Mas somente num dia foi necessário que a escola liberasse os alunos antes do fim da noite de aula, pois havia um conflito entre policiais e traficantes e tornou-se perigoso permanecer na escola. Os alunos têm medo de virem à escola nesses dias de conflito, mas mesmo assim, continuam frequentando as aulas, ainda que seja necessário faltar nesses dias mais difíceis.

A Escola B já teve um envolvimento muito maior com a comunidade na qual está inserida. Há alguns anos, era frequentada pela comunidade nos finais de semana, quando havia um pré-vestibular comunitário em parceria com a Associação de Moradores. Hoje esta parceria já não existe mais.

A direção da escola afirma que esta tem uma tradição de escola boa do bairro procurada pelas pessoas. Existe uma credibilidade da comunidade para com a escola. E há uma preocupação com a comunicação entre os responsáveis, os alunos e a escola. A direção também salienta que a comunidade colabora com a escola, dando sugestões, comunicando sobre os acontecimentos e facilitando a integração entre as duas partes. O fato de não ser uma comunidade tão carente e não haver violência no entorno ajudam na relação, pois não há tantas dificuldades encontradas no dia a dia. Contudo, ainda assim, nas festas e nos fins de semana a escola não é mais aberta à comunidade.

A Escola C é uma escola muito procurada pela comunidade, talvez pela boa localização. Toda a movimentação da secretaria se restringe a este fim. Há uma lista de espera utilizada para convocar os alunos de acordo com a oferta de

vagas. A direção afirma que eventualmente há roubos de carros no entorno da escola, mas não há problemas de outro tipo. A escola funciona numa comunidade muito tranquila. No entanto, ainda não há uma parceria estabelecida entre a escola e a comunidade. A direção diz que estas ações ainda estão se estruturando.

Na conversa com os alunos, também se percebe uma satisfação com o espaço da escola, a limpeza e a organização. Os alunos elogiam o jantar servido, os materiais recebidos (apesar de comentarem a baixa qualidade destes) e os livros utilizados para o estudo. Comentam que colaboram com a limpeza, limpando mesas e cadeiras e conservando o ambiente limpo.

### **Gestão escolar e liderança**

Com relação ao tema da gestão escolar e da liderança, a pesquisa buscou verificar a capacidade de aliar a gestão ao aspecto pedagógico, conhecendo o funcionamento da escola e intervindo nele. Segundo Sammons (2008), a liderança não se refere somente à qualidade dos líderes individuais, mas também ao papel que os líderes desempenham, o estilo administrativo, sua relação com os objetivos da escola e sua abordagem com relação a mudanças. Alves e Franco (2008) também afirmam que a dedicação do diretor é um fator de eficácia escolar, da mesma maneira que diretores com perfis mais democráticos tendem a diminuir os efeitos da condição socioeconômica dos alunos sobre a proficiência dos mesmos.

É importante frisar que nas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro as direções são eleitas diretamente pela comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e responsáveis) e, a não ser que seja comprovada qualquer irregularidade no funcionamento das escolas, permanecem por três anos em cada mandato, não havendo limite para reeleição. E são as mesmas diretoras do ensino regular que dirigem a escola à noite, quando recebem o PEJA. Ou seja, todas as diretoras de escolas com PEJA (noturno) devem trabalhar em três turnos, para atender toda a clientela da escola. O voto dos professores tem um peso maior, mas não havendo maioria de aprovação para a(s) chapa(s), a CRE tem autonomia para indicar pessoas para comporem a direção da escola.

O que comumente vê-se nas escolas é a direção sempre estar preocupada com a parte burocrática do seu funcionamento. Muitas direções sequer se preocupam com o fazer pedagógico, sempre exercendo um papel administrativo,

que toma bastante tempo do cotidiano escolar e não permite que a direção assumira seu papel na organização da questão pedagógica propriamente dita.

Nas escolas pesquisadas, o contrário é o que chama a atenção. As direções mostram-se preocupadas não somente com questões administrativas, mas também com as questões de aprendizagem, formação e desempenho dos alunos do PEJA. São diretoras que estão periodicamente em contato com a coordenação pedagógica, tomando parte dos assuntos que dizem respeito aos alunos e professores; por exemplo, estando presentes na escola à noite, dividindo funções com a coordenação e prezando a comunicação entre toda a equipe técnico-pedagógica da escola.

É claro que não se deve deixar de considerar que estas diretoras trabalham em três turnos, em escolas com mais de 25 turmas, com mais de 700 alunos, de diferentes idades e níveis de escolarização, o que dificulta algumas vezes o trabalho na escola. No entanto, a pesquisa constatou que são direções que desejam o PEJA em suas escolas, que conhecem o trabalho realizado na Educação de Jovens e Adultos, que consideram os alunos do PEJA como alunos da escola, e não como classes anexas, participam de todos os Conselhos de Classe e valorizam o trabalho realizado no PEJA, o corpo docente e o corpo discente. As diretoras pesquisadas foram eleitas pela comunidade escolar, todas com mais de um mandato.

### ***Organização e gestão da escola***

Neste item, a pesquisa buscou compreender a atuação da direção e equipe técnico-pedagógica na gestão da escola. As equipes elogiam muito o trabalho no PEJA em comparação com o que ocorre no Ensino Regular. Afirmam que o PEJA é mais tranquilo, com um grupo menor, mais coeso e em sintonia. Para elas não basta estar na direção da escola, é necessário entender o trabalho que vem sendo realizado pelos profissionais da escola. Acreditam no trabalho coletivo, no esforço de todos para a melhoria do trabalho realizado.

A diretora da Escola A chegou à escola indicada pela CRE, mas logo foi eleita pela comunidade escolar. Ela afirma que a escola realiza uma gestão participativa, coletiva, pois toda a equipe da direção e técnico-pedagógica participa das decisões tomadas para a escola. Estes membros se encontram diariamente, o que garante uma boa comunicação e entrosamento entre eles.

O que é preciso considerar é que, nesta escola, não é a pessoa da diretora quem “abraça” o PEJA, mas todos os profissionais que participam da direção da escola. Assim, a organização do Programa passa por uma ação coletiva e não só da diretora. Nas visitas à escola, muitas vezes não era a diretora quem se encontrava na escola à noite, mas nem por isso o PEJA estava sem direção, visto que a diretora adjunta é professora de Língua Portuguesa do PEJA e a professora de História e Geografia foi Professora Orientadora do PEJA até 2007. Ou seja, todos os dias nesta escola há pessoas que trabalham com o olhar voltado para o PEJA, que conhecem o trabalho desenvolvido e zelam por ele.

A diretora da Escola B afirma que o trabalho ainda está sendo estruturado e construído coletivamente, pois é uma construção contínua e está sempre sendo aperfeiçoado. Ela diz que sua postura com o PEJA é diferente da que assume com os alunos durante o dia, pois à noite ela lida com adultos e aí está o diferencial. Diz que a comunicação entre a direção e a coordenação é excelente, pois ela sempre procura tomar conhecimento do trabalho pedagógico que vem sendo realizado na escola e procura saber de tudo o que acontece, mesmo quando está ausente.

Ela atribui a esta comunicação um valor muito importante, pois garante que conheça as situações em que eventualmente tiver que intervir. Saliencia ainda que os professores do PEJA participam das decisões da escola assim como os do Ensino Regular e acredita que a decisão coletiva fortalece o trabalho do grupo.

Nas observações da escola percebe-se que as relações são baseadas em muita confiança no trabalho realizado pelos professores e também no conhecimento dos alunos da escola. Das três diretoras pesquisadas, por exemplo, a diretora Bárbara foi a única que mostrou conhecer os alunos do PEJA. Não foram raras as vezes em que se viu a diretora chamar os alunos pelo nome, lembrando-se de algo que tenha conversado com eles anteriormente e, eventualmente, chamando atenção sobre a falta do uniforme ou o uso do boné. Esta relação de proximidade demonstra uma característica interessante da gestão da escola, principalmente por se tratar de uma escola para jovens e adultos.

Na Escola C há um caderno de ocorrências, para a comunicação entre a direção e a equipe técnico-pedagógica. Quando alguém da gestão da escola se ausenta numa determinada noite, no dia seguinte saberá o que aconteceu na sua ausência, pois tudo é anotado no caderno.

Outra medida considerada relevante é a escolha da turma que o professor irá lecionar no ano letivo, no PEJA I. Esta escolha é feita pela direção da Escola C e não pelos professores. A escola também toma muito cuidado na escolha dos professores e realiza periodicamente, a cada trimestre, uma avaliação do corpo docente e este realiza uma autoavaliação. A diretora diz que conhece os alunos, sabe quem é faltoso, quem tem dificuldades de aprendizagem, quem é “levado”, procura saber de tudo o que acontece na escola e avalia todas as questões relevantes.

### ***Capacidade de envolver a escola no processo de ensino e de aprendizagem***

A pesquisa procurou identificar aspectos como a tomada coletiva de decisões e o envolvimento de toda a escola com as atividades em geral. As direções e coordenações das escolas pesquisadas afirmam que há um envolvimento real dos professores e alunos com a escola. Há um trabalho em equipe, consolidado, que torna a prática mais coesa e coerente com os objetivos das escolas.

Na Escola A o envolvimento tem acontecido entre a Coordenadora Pedagógica e os professores do PEJA. Ela diz que foi aos poucos ganhando a confiança dos professores, que agora conversam com ela sobre assuntos que não querem falar em público, sobre dificuldades encontradas no fazer pedagógico que antes não falavam. Os professores fazem parte do processo decisório da escola, como questões ligadas à parte financeira, por exemplo, sobre o que comprar com os recursos destinados à escola. Esse envolvimento também acontece entre a própria equipe de direção da escola, que apóia incondicionalmente o trabalho realizado pela coordenadora junto aos professores. Direção e professores se envolvem porque querem realizar um trabalho bem feito e verem esse trabalho realizado ao final do ano letivo.

Um momento em que esse envolvimento foi percebido na prática foi na observação do Conselho de Classe. Os professores, tanto de PEJA I quanto de PEJA II, mostram-se verdadeiramente envolvidos com a aprendizagem de seus alunos. Não há uma atuação acomodada, mas uma ação para o crescimento dos alunos, com trocas pedagógicas e compromisso com o Programa do qual participam.

O envolvimento na Escola B se concretiza através da comunicação. A escola preza a comunicação entre professores, direção e coordenação pedagógica e espera ouvir a opinião de todos os envolvidos. E essa atenção se volta para o trabalho com os alunos do PEJA. Os professores do PEJA constituem um grupo pequeno e, por este motivo – mas também por se encontrarem todas as noites – formam um grupo muito coeso. Eles são entrosados e envolvidos com o trabalho que realizam.

Segundo a Coordenadora Pedagógica Beatriz, os professores do PEJA são resistentes à parte burocrática (preenchimento de documentos e do Registro de Classe), mas nunca às ações da escola. A coordenadora afirma que os alunos do PEJA nunca deixam de ser ouvidos, nunca ficam sem atendimento, e sempre se procura ajudá-los. Eles participam de tudo o que acontece na escola e trabalham junto com os professores nos eventos.

Na Escola B cada turma tem um aluno representante. E, além disso, a escola possui um grêmio composto também por alunos do PEJA. O grêmio participa conjuntamente das decisões da escola e trabalha diretamente com os projetos pedagógicos da escola. Em 2008, o grêmio auxiliou na divulgação e no desenvolvimento do projeto “Gentileza gera gentileza”, originado pelo Projeto Político Pedagógico da escola.

Na Escola C, ainda que o trabalho dos profissionais seja diferente, o trabalho em grupo sempre prevalece. A maioria das decisões é tomada no coletivo, como as normas, os projetos, a elaboração do Projeto Político Pedagógico, entre outras questões importantes. Nesta escola, o trabalho em equipe envolve inclusive os alunos, que são consultados através dos representantes das turmas, do grêmio e do Conselho Escola Comunidade (há membros do grêmio e do CEC que são alunos do PEJA).

O entrosamento do grupo de professores com a escola acontece também porque eles estão trabalhando juntos há bastante tempo, e isto facilita a relação. O envolvimento acontece também entre o trabalho do PEJA I com o do PEJA II. Na Escola C, os professores do PEJA II, sempre que possível e necessário, dão aulas aos alunos do PEJA I. Esta prática já se consolida há cerca de dois anos e facilita tanto o entrosamento entre professores e alunos dos dois segmentos, quanto o recebimento/acolhimento dos alunos do PEJA I quando chegam ao PEJA II. O

envolvimento da escola no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos fica claro no relato abaixo:

*A18 – Eu gostei muito desse projeto [PEJA], porque eu nunca tinha estudado e foi aqui que eu aprendi a ler e escrever. Eu fiquei 26 anos sem estudar. E quando eu entrei no colégio, eu nunca tinha entrado num colégio. Pra mim foi uma felicidade. Essa é a minha segunda escola. Eu estudava numa escola lá perto de casa e as pessoas falavam: “Vai lá pra Escola C”. E foi aqui que eu aprendi a ler e escrever. Todo mundo fala que esse aqui é um bom colégio. Eu fui logo me adaptando. Comecei com Dona Clara e depois fui pra Dona Cássia. A minha evolução foi muito rápida. São bons professores, por isso eu não falto ao colégio. Eu quero chegar até o segundo grau e chegar até a faculdade. Eu me sinto um vitorioso.*

### ***Sentido de missão e liderança educativa fortes***

Para Sammons (2008), o diretor eficaz é uma liderança profissional, que envolve os diversos sujeitos da escola no processo educativo e conhece o que acontece na sala de aula. Assim, é necessário promover o apoio aos professores, estimulando-lhes e prestando assistência prática, visitar as salas de aula, movimentar-se pela escola, manter conversas informais com os professores e avaliá-los em seu trabalho, a fim de traçar uma gestão “competente”. O sentido de missão e liderança está muito presente na prática pedagógica das escolas pesquisadas, principalmente no que diz respeito à preocupação com a aprendizagem dos alunos, com o abandono e com a não reprovação destes.

Na escola A o sentido de missão e liderança passa pela valorização da aprendizagem dos alunos, por parte da direção, da coordenação pedagógica e dos professores, tanto da professora do PEJA I quanto dos professores do PEJA II. Há um envolvimento com o aspecto pedagógico, com a aprendizagem. São profissionais que colocam estes fatores acima da dificuldade que enfrentam para desenvolverem um trabalho de qualidade numa área conflagrada pela violência.

O sentido de missão e liderança na Escola B passa pelo compromisso com a aprendizagem dos alunos do PEJA. Nesta escola há uma preocupação nítida, tanto por parte da direção quanto das professoras, com o desenvolvimento do trabalho exercido.

A Diretora Bárbara afirma que os professores do PEJA se importam com seus alunos e que há um trabalho voltado diretamente para que aprendam. E a divulgação da escola é feita através da propaganda de boca-a-boca; os alunos

fazem esta divulgação porque acreditam no trabalho desenvolvido. Nesta escola, o PEJA não é tratado em segundo plano, mas como parte integrante da escola, sendo inserido e respeitado. Nas palavras da diretora, encontra-se o respeito e o orgulho da prática no PEJA:

*Eu me identifico com o trabalho do PEJA. Eu fico orgulhosa e emocionada. Às vezes você se sente cansada, vem uma senhora e diz que quer estudar. Às vezes tem uma vida muito mais desgastante e quer voltar a estudar. Eu aprendo muito com as senhoras do PEJA. E eu gosto do vai-e-vem da escola. [...] Não adianta ter o PEJA e não viver o PEJA.*

O sentido da missão da escola também fica claro no Conselho de Classe, que conta com a participação dos alunos. Foi interessante perceber como os professores (do PEJA II inclusive) avaliam os alunos, como se referem a eles, como se preocupam com sua aprendizagem.

Os profissionais das escolas pesquisadas afirmam que buscam um trabalho de qualidade para os alunos do PEJA, que querem não só que eles aprendam a ler e a escrever, mas que sejam ouvidos, pois estes fazem parte da escola. O sentido de missão está na afetividade entre a escola e os alunos; no estudo e preparação das coordenadoras pedagógicas sobre as questões ligadas à educação e à EJA; na discussão sobre o papel político e social da escola; no reconhecimento de que a escola é um espaço com vida e no auxílio aos professores com maiores dificuldades no trabalho.

E isso se reflete na prática, quando se percebe que estas escolas não estão voltadas somente para o trabalho com o Ensino Regular, que compõe a maior parte do trabalho da escola. Mas estas equipes técnico-pedagógicas também estão envolvidas com o PEJA. São escolas que deixam claro como lidam administrativamente, prestando contas dos seus gastos, que cumprem determinações de órgãos superiores e se identificam com o trabalho que realizam. São direções que desejaram que sua escola possuísse a Educação de Jovens e Adultos e que lutam para que o trabalho se realize da melhor maneira possível. São profissionais que gostam do trabalho com os alunos da EJA, que se identificam com esta modalidade e que querem continuar trabalhando com ela.

Na escola C isso é comprovado na prática. Os elementos da direção se revezam para estarem presentes à noite na escola. Inclusive a Coordenadora Pedagógica sempre fica à noite no PEJA, ainda que haja uma Professora Orientadora exclusiva para a orientação do Programa. E estes profissionais não

somente estão presentes na escola, como fazem o atendimento aos alunos, conversando com eles, resolvendo problemas, fazendo matrículas.

### ***Planejamento e participação***

O planejamento e a participação da direção, da equipe técnico-pedagógica e dos alunos da escola compõem o que se chama gestão participativa. Nas escolas com PEJA pesquisadas, essas ações vão desde o planejamento dos Centros de Estudos<sup>53</sup> até a participação de todos os profissionais nas ações da escola. Estas características são fortemente enfatizadas nos estudos de escolas eficazes, pois a cultura colaborativa da escola, isto é, o compartilhamento de responsabilidades e tomada de decisões demonstram uma atuação eficaz por parte da direção da escola (SAMMONS, 2008).

Os Centros de Estudos são espaços de planejamento de aulas e atividades diversificadas, troca de experiências, participação em cursos oferecidos pela SME e/ou pela CRE, tomada de decisões, discussão sobre o currículo, auxílio da coordenação pedagógica ao planejamento dos professores, troca de sugestões sobre o que fazer com a verba da escola e discussão sobre a aprendizagem dos alunos. Todos os entrevistados enfatizam a importância dos Centros de Estudos, para as trocas pedagógicas e também para que se crie uma linguagem comum do grupo, principalmente porque os profissionais realizam um trabalho coletivo no PEJA, ainda que se perceba que talvez as escolas não tenham atingido ainda este trabalho participativo com os profissionais que atuam no Ensino Regular.

Segundo Sammons (2008), liderança eficaz exige clareza, formas de trabalho mais democráticas, julgamentos cuidadosos e reconhecimento da eficácia da liderança nos diferentes níveis das escolas. Na escola A é possível ver que os professores participam de tudo o que acontece na escola. E todos os professores se envolvem nas atividades do PEJA. As coisas não são segmentadas, e todos se dispõem a contribuir com as atividades. Foi possível perceber no trabalho de campo que alunos também participam de tudo, são envolvidos com a escola e gostam de participar.

---

<sup>53</sup> Os Centros de Estudos são previstos no calendário escolar do PEJA e acontecem sempre às sextas-feiras, com os professores do PEJA e a coordenação pedagógica. No caso do PEJA I eles podem ser parciais (duas horas) ou integrais (4 horas) e ocorrem em média quinzenalmente.

Tanto a direção quanto a coordenação pedagógica da Escola B afirmam que nesta escola todos os sujeitos participam das decisões tomadas, inclusive os alunos, que são ouvidos sempre que é necessária sua participação. Prova disso é a participação dos alunos do PEJA no grêmio da escola.

A Diretora Bárbara afirma que a participação de todos gera um compromisso com a escola. Inclusive no momento da escolha das turmas em que as professoras do PEJA I vão lecionar, há um revezamento entre as duas, assim, a cada ano elas lecionam para um bloco diferente, tendo contato com outra realidade.

Quanto ao planejamento e a participação, a Escola C tenta fazer uma articulação adequada entre estes dois aspectos. A equipe da coordenação pedagógica estimula os professores a fazerem planejamentos conjuntos, enquanto buscam a participação de todos nas ações e nas decisões da escola. Esta prática é confirmada na fala das professoras entrevistadas, salientando o quanto é importante que todos, inclusive os alunos, participem da escola de maneira atuante, o que gera compromisso e envolvimento.

### **Objetivos e metas da escola**

Segundo Sammons (2008), as escolas tornam-se mais eficazes quando os membros da equipe chegam a um consenso a respeito dos objetivos e dos valores da escola, quando compartilham tomadas de decisão e formas de trabalhar. Os objetivos e metas da escola apresentam-se sob a forma de uma unidade de propósitos, prática consistente, participação institucional e colaboração. Aqui, estas ações são explicitadas através do Projeto Político-Pedagógico, dos projetos e metas da escola, da ênfase pedagógica e da participação do PEJA em atividades complementares.

### ***Projeto Político-Pedagógico***

Todos os relatos dos profissionais das escolas pesquisadas comentaram sobre como foi a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e se essa contou com a participação da equipe do PEJA (professores e alunos) na elaboração e execução. Da mesma forma, todos foram unânimes em afirmar que os profissionais do Programa atuam efetivamente na concepção e execução do

PPP da escola. E também afirmaram que, no momento da pesquisa, as escolas estavam envolvidas na reestruturação de seu Projeto, já construído, mas necessitando de aprimoramentos. Esta tarefa estava sendo executada nos momentos de Centro de Estudos das escolas. Além dos professores, a elaboração dos Projetos das escolas contou com alunos, responsáveis e demais funcionários, segundo a fala dos entrevistados.

O PPP da Escola A tem como título “Escola A construindo uma educação de qualidade: limites, desafios e perspectivas” e lida diretamente com a questão da aprendizagem dos alunos, desde o Ensino Regular até o PEJA.

O que chama a atenção na Escola A é como a construção do PPP mudou a vida profissional da Coordenadora Pedagógica da escola. Ela relata que foi a partir da construção do projeto que se interessou por retornar aos estudos e decidiu cursar Pedagogia. E foi lendo os autores que são referências pra a elaboração do PPP que chegou mais próximo dos professores e melhorou sua atuação como Coordenadora.

As três escolas pesquisadas afirmam que todos os projetos realizados anualmente saem do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, partem dele e fazem relação com o tema geral. As escolas estudaram o que era um PPP, se debruçaram sobre a realidade e suas necessidades e construíram projetos que retratassem cada escola, com suas qualidades e desafios. E constantemente fazem revisões, ora para avaliar o percurso, ora para inserir os diferentes sujeitos, níveis e modalidades da escola.

O PPP da Escola B tem como tema “Semeando leitura, colhendo cultura”. O objetivo é que este projeto dissemine a leitura entre os alunos da escola, garantindo a formação de leitores e que o trabalho produza efeitos na aprendizagem escolar destes. Segundo a diretora e a coordenadora, a realização deste Projeto tem despertado o interesse dos alunos pela leitura, pela frequência à sala de leitura e pelo esforço maior em tornar a leitura um hábito cotidiano.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola C tem como tema “Resgatando cidadania e valores na escola”. É interessante pensar sobre este tema, pois o tema da cidadania não é diretamente relacionado com a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas com a formação mais ampla dos alunos. Entretanto, nesta escola preza-se muito pela aprendizagem escolar dos alunos e, ainda assim, isto não aparece claramente no tema do PPP da escola.

### ***Projetos e metas da escola***

A pesquisa buscou conhecer os projetos e metas das escolas com relação ao PEJA. Todos os projetos partem do Projeto Político Pedagógico e são organizados anualmente, por trimestre. As equipes técnico-pedagógicas das escolas pensam em temas que gostariam de trabalhar ao longo de um determinado período e a relação entre estes e o PPP. Algumas escolas organizam estes projetos por disciplina, outras por blocos, outras por segmento e outras conseguem envolver toda a escola, independentemente do nível, num único projeto.

A Escola A, no ano de 2008, esteve trabalhando com o tema das olimpíadas, integrando todas as turmas da escola, do Ensino Regular ao PEJA. E ainda com a temática das eleições municipais, ampliando conhecimentos sobre o papel dos candidatos, a importância do voto consciente e os direitos e deveres dos eleitores.

Durante as observações da turma de PEJA I Bloco 2 da escola, percebeu-se, na prática, que a professora Aline trabalha com projetos, de acordo com o interesse dos alunos. Há momentos em que a própria turma pede que a professora trabalhe de determinada maneira e ela se mostra sempre aberta a estas sugestões. A turma interage bastante com a professora e os alunos são alegres e simpáticos, gostam do trabalho a partir de temas específicos. A professora sempre inicia as aulas com uma conversa interessante sobre o assunto abordado no projeto, para chamar a atenção dos alunos.

Durante um período do trabalho de campo, a professora Aline trabalhou com o projeto intitulado “Biografia”. Durante as aulas, explicou o conceito a partir da história de vida do sambista Cartola. Aline contou sua vida, suas relações, as inspirações para suas composições e trabalhou com letras de músicas compostas por ele. Foi muito interessante o trabalho realizado, de leitura, escrita, interpretação (com a música “As rosas não falam”, por exemplo) e participação ativa dos alunos, que dialogavam durante todas as aulas, perguntando, expondo suas opiniões e contando também suas histórias de vida.

A Escola B trabalhou no primeiro trimestre do ano de 2008 com a questão da saúde do planeta, destacando o problema da dengue. No segundo trimestre, a proposta foi “Estudar é legal, estudar faz bem” e para o final do ano trabalharam com o projeto “Gentileza gera gentileza”, projeto que o grêmio da escola

organizou. Esta escola estabeleceu recentemente uma parceria com o SESC de Madureira, para visitas a exposições, teatro, cinema, entre outras atrações. Todos estes projetos envolvem toda a escola, nos três turnos. A escola anualmente realiza um sarau de poesias, no qual alunos, professores e direção declamam poesias.

Durante as observações das aulas e da escola, foi possível ver na prática esses projetos e a mobilização para as saídas ao SESC. Mas na conversa com os alunos ficou claro que nem todos participam destes eventos, por diversos motivos. A professora Bia afirma que alguns alunos não querem participar, são desmotivados e não vão aos eventos. Mas diz que aqueles que participam gostam muito e ela aproveita esses projetos para o trabalho em sala de aula.

A Escola C no ano de 2008 estava trabalhando com a temática do tempo (biológico, cronológico,...), integrando o PEJA I e o PEJA II. Além disso, fez uma parceria com um escritor que mora no bairro da escola e planejou um projeto de leitura com os livros produzidos por ele. E ainda estava criando outra parceria com a Central Única de Favelas (CUFA), para a realização de uma oficina de grafiteagem na escola. Internamente, no PEJA, foi estabelecida também uma parceria entre os dois segmentos, na qual os professores do PEJA II têm ido às turmas do PEJA I trabalhar com temas de interesse dos alunos, ligados a suas áreas específicas, para que os alunos entrem em contato, ainda no primeiro segmento, com os professores especialistas do segundo segmento.

Durante as observações das aulas, percebe-se que a professora Clara, do Bloco 2, também trabalha com projetos. A partir da temática trabalhada, ela recolhe materiais, de livros e outras fontes, para o trabalho. Além desses materiais, ela utiliza o *Viver, Aprender*, principalmente aquelas atividades que têm relação com o que está sendo trabalhado no projeto. Com a leitura dos materiais, a professora vai fazendo perguntas e os alunos vão respondendo. Em um determinado período do ano, por exemplo, Clara estava trabalhando com um projeto sobre alimentação, trabalhou com a pirâmide alimentar, com textos informativos sobre as propriedades dos alimentos e a realização de exercícios sobre o tema.

***Ênfase pedagógica***

Por ênfase pedagógica entende-se o que é mais importante para a escola com relação ao ensino e à aprendizagem. No caso da EJA, a ênfase pedagógica é fundamental, pois como se trata de um público diferenciado, com características próprias e ao mesmo tempo diversificadas, é necessário que a escola tenha clareza do que quer ensinar e do que espera dos alunos com relação a sua aprendizagem.

Assim, nas aulas do PEJA I da escola A não há uma preocupação com as nomenclaturas e os conceitos, mas com o entendimento do significado dos conteúdos trabalhados. Uma estratégia comum na prática pedagógica para que alcancem este objetivo é a correção individual dos exercícios. Nesta prática, os alunos corrigem os trabalhos junto com a professora, percebendo seus erros e aprendendo com eles. De fato, muitas vezes durante a pesquisa foi percebida uma preocupação com a leitura e a escrita dos alunos por parte da professora Aline.

A ênfase pedagógica vai também ao encontro de uma negociação com o aluno, explicitando os objetivos das atividades e o que aprenderão com determinados exercícios e tarefas. Esta ação é muito interessante e gera respostas positivas, principalmente em se tratando do trabalho com sujeitos jovens e adultos, sendo importante que conheçam e interajam com a prática pedagógica significativamente. É o que fica claro na fala da professora Aline, a seguir:

*Eu me preocupo em aproveitar o momento sem perder meu objetivo. Eu busco fazer outro caminho, se for necessário. Eu tenho um grupo que chega muito cansado. Então, eu não posso ser muito rígida, senão eu não conquisto.*

Na Escola B há um estímulo para que os alunos sejam cada vez mais independentes. A professora do Bloco 1, Bia, enfatiza a importância da leitura fora da escola, de jornais, revistas e dos noticiários da TV. Pede que os alunos leiam, tentem compreender o que leem e escrevam. Quando os alunos chegam à sala, são estimulados a conversarem sobre o que viram e ouviram fora da escola.

Já a professora Betânia, do Bloco 2, trabalha enfatizando a leitura em sala de aula, a ampliação do vocabulário e a ortografia, tendo a preocupação com o que farão no futuro, com o que esperam da escola.

Percebe-se que a ênfase pedagógica das duas professoras se difere no que diz respeito ao que pretendem que seus alunos alcancem. Bia, mais voltada para a vida fora da escola. Betânia, mais voltada para os conteúdos escolares. Ainda assim, carregam em suas práticas os objetivos maiores da alfabetização, o destaque para a aprendizagem adequada da leitura e da escrita.

A Professora Orientadora da Escola C sinaliza que os objetivos dos alunos do PEJA I são diferentes dos objetivos dos alunos do PEJA II, pois os primeiros procuram a escola principalmente para aprender a ler e a escrever. E, muito provavelmente, quando não alcançam este objetivo, faltam às aulas ou abandonam a escola. Assim, a ênfase pedagógica desta escola no PEJA I é a aprendizagem da leitura e da escrita, de maneira eficaz.

Ainda é possível perceber uma preocupação em aproveitar o momento sem perder o objetivo, fazendo outro caminho, se for necessário, lidando de forma flexível com o planejamento de acordo com a demanda da turma. Principalmente porque muitos chegam cansados do trabalho e necessitam de um tempo maior ou de uma atenção diferenciada. Esta flexibilidade no planejamento é verificada principalmente nas aulas da professora Carmen, que vai adaptando suas aulas às demandas dos alunos e à condução da temática da aula.

### *Atividades complementares*

As atividades complementares são aquelas realizadas com os alunos do PEJA que vão além da sala de aula, como as atividades extra-classe, por exemplo. Um impedimento para a Escola A, e as outras escolas com PEJA, é o fato de as aulas acontecerem no período noturno e, neste horário, boa parte de museus e outras instituições encontrarem-se fechadas. Por isso, muitas visitas a espaços culturais da cidade só podem acontecer aos sábados, dia em que muitos alunos também trabalham e que o Riocard<sup>54</sup> não é aceito nos ônibus da cidade, então os alunos têm que pagar passagens. Assim, um comentário feito por todos os entrevistados da escola, inclusive os alunos, foi a dificuldade na realização de atividades externas complementares às aulas.

Na Escola B nem todos os alunos participam das atividades realizadas fora da escola, por considerarem estas saídas como passeios simplesmente e não como dias letivos, além de outros motivos. As professoras necessitam enfatizar durante todo o tempo que certas atividades são aulas diferentes e buscam trazer para a sala este conteúdo visto fora da escola, em forma de aula. Ainda assim, elas afirmam

---

<sup>54</sup> Riocard é o cartão de acesso aos transportes urbanos da cidade. Os alunos da rede pública recebem o cartão após um mês de matrícula na escola, contudo este cartão só pode ser utilizado de segunda a sexta-feira, por alunos trajados com o uniforme da rede.

que quando levam seus alunos para atividades fora da escola nem todos comparecem.

Assim, as atividades complementares da Escola B que atingem todos os alunos são aquelas realizadas dentro da escola, como o sarau de poesias e as festas comemorativas (jantares, festa junina etc.).

As atividades complementares são vistas pela Escola C como difíceis de acontecerem por alguns motivos, como a presença de alguns alunos menores, que necessitam de autorização dos pais, nem sempre concedida. Assim, mesmo que a escola realize, eventualmente, atividades fora da escola, não consegue que todos os alunos compareçam aos eventos. As atividades complementares acontecem mesmo dentro da escola, quando os alunos vão à sala de leitura, quando acontecem festas, eventos etc.

## **Organização escolar**

Entende-se por organização escolar o clima propício ao ensino e à aprendizagem, a disciplina e a organização voltadas à aprendizagem dos alunos. Nas pesquisas sobre escolas eficazes, as escolas de sucesso têm maior probabilidade de serem lugares calmos e não caóticos, com um clima de ordem orientado para as tarefas (SAMMONS, 2008).

### ***Clima acadêmico***

Clima acadêmico é o clima propício ao ensino e à aprendizagem. Vai muito além do relacionamento entre os professores e a direção, ou entre os professores e os alunos, pois se refere às condições geradas para que a aprendizagem ocorra significativamente. Assim, o clima escolar faz referência às atividades realizadas em sala de aula e fora dela, ao cumprimento do programa curricular, ao interesse e dedicação dos professores (ALVES e FRANCO, 2008).

Um aspecto levantado na pesquisa sobre escolas eficazes é quanto à prática de alguns professores em passar e corrigir deveres de casa. As pesquisas mostram que este hábito contribui positivamente para a melhoria do desempenho dos alunos (FRANCO e BONAMINO, 2005). Entretanto, como se vê não só na Escola A, mas também em outras escolas com PEJA, a prática de passar deveres para casa não existe ou raramente acontece. A professora explica que não estimula esta ação porque sabe que os alunos jovens e adultos não têm o tempo necessário

para realizar as atividades fora da escola, por serem trabalhadores, pais e mães de família e não terem tempo disponível para o estudo em casa.

Mesmo assim, percebe-se na Escola A um clima acadêmico favorável à aprendizagem. Os alunos em sala de aula envolvem-se com as atividades propostas pela professora, que lhes estimula a se esforçarem, a não desistirem e a alcançarem os objetivos propostos. Há na escola uma visível dedicação dos professores e compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Na Escola B o clima acadêmico se mostra a partir do interesse na aprendizagem dos alunos por parte de todos os profissionais da escola. A fala da professora Betânia deixa clara a preocupação com que todos os alunos aprendam, com o planejamento, com os objetivos da aprendizagem e com aquilo que ela espera de seus alunos:

*Eu levo a tarde inteira preparando minhas aulas. Saio da outra escola, almoço, tomo banho, e começo a bolar tudo. Eu vou pelo que o meu aluno me pede. Eu faço planejamento diário. Eu sei o que o meu aluno precisa hoje. Eu sei o que eu tenho que dar, eu sigo o planejamento da escola, mas eu acompanho a necessidade deles. E faço com prazer. Eu deixei de ser diretora pra voltar a dar aula. [...] Eu quero liberdade, que eu não tinha. Por isso eu quero ficar onde eu estou. Comigo tem que ser uma aula alegre, pra cima. Aqui é muito tranquilo. Eu faço aquilo que eu gosto. Enquanto eu gostar, estou aí.*

Essa preocupação com a aprendizagem também é vista na prática da professora Bia, do Bloco 1, ainda que ela não realize o planejamento da mesma forma que a professora Betânia.

Na pesquisa realizada na Escola C, verificou-se o clima acadêmico por meio da explicitação dos objetivos da escola, refletidos na prática pedagógica, através da qual se pode perceber que o principal objetivo dela é que os alunos saibam a importância do estudo em suas vidas.

A Escola C apresenta um clima propício à aprendizagem. Desde o momento em que se entra na escola é possível sentir que há neste ambiente uma intenção educacional. A escola consegue demonstrar, através das aulas, dos profissionais que lá trabalham, das atividades que realizam, do acolhimento aos visitantes, da preocupação com a aprendizagem e da motivação da equipe, que ela não funciona ao acaso, mas objetiva a aprendizagem eficaz dos alunos.

### *Clima organizacional*

Fazem parte do clima organizacional as relações disciplinares e de organização da escola. Um dos aspectos mais interessantes observados na pesquisa é a compreensão de que o PEJA faz parte da escola. Ele não pode ser visto como um apêndice noturno ou apenas uma modalidade isolada das demais turmas. Na escola A, o PEJA realmente faz parte da escola, compondo a estrutura organizacional como todas as outras turmas existentes.

Na sala de aula observada não há regras e normas fixadas na parede através de cartazes ou outro material, mas parece que todos os alunos compreendem claramente as normas da escola e da turma.

Um fato que chama a atenção é que somente nesta turma, dentre todas as turmas pesquisadas, há a presença de crianças na sala de aula. São filhos das alunas, que por não terem com quem deixá-los, precisam levá-los para a sala. As alunas (mães) dizem que, de acordo com as regras da escola, não é permitido que se leve crianças para a escola, mas a professora Aline permite, pois sabe que se não deixar que suas alunas levem seus filhos, elas não frequentarão as aulas. As crianças têm um comportamento excelente e, inclusive, realizam as atividades propostas pela professora, juntamente com suas mães.

A organização escolar não passa somente pela disciplina, mas também pela composição das turmas. Nas escolas pesquisadas não há classificação das turmas por faixa etária. Os alunos são agrupados nas turmas aleatoriamente pelo Sistema de Controle Acadêmico. Assim, cabe às professoras e aos próprios alunos construir uma relação harmoniosa entre adolescentes, jovens, adultos e idosos nas classes do PEJA. Nos relatos, somente a professora Bia sinaliza que ainda há conflitos entre os alunos de diferentes idades na turma. Nas outras turmas, verificou-se que não há problemas quanto a isso.

A direção da Escola B afirma que as normas da escola são para um melhor convívio entre os sujeitos da escola, garantem a disciplina e tornam o aluno parte do corpo da escola. Ela diz também que os alunos, ainda que sejam da Educação de Jovens e Adultos, gostam destas regras, pois elas legitimam a escola como um espaço sério e organizado.

O que chama a atenção nesta escola é que a organização de um clima propício à aprendizagem está retratado nas falas da direção, das professoras e em suas aulas, mas não no ambiente da sala de aula. Enquanto há na escola um

ambiente favorável à aprendizagem, com murais, jornal diário, limpeza etc., nas salas não há murais com exposição de trabalhos e estas não têm uma aparência de limpeza e de organização para a aprendizagem.

São vários os exemplos de regras que prevalecem no PEJA das escolas pesquisadas, tais como a exigência do uso do uniforme, do cumprimento dos horários de chegada e saída (os portões são trancados após determinado horário e só os trabalhadores, com comprovação, podem chegar atrasados), a conservação da limpeza da escola, a proibição do uso do boné, de mini-saias, de chinelos, do celular, do fumo nos espaços da escola, entre outras. Estas regras são esclarecidas aos alunos na primeira semana de aulas e todos compartilham do conhecimento delas e do cuidado em seu cumprimento.

Na Escola C as normas e regras vigentes para os alunos do ensino regular também devem ser cumpridas pelos alunos do Programa. Nesta escola, não são poucas as regras impostas. Tanto na fala da direção quanto na dos alunos, fica claro que algumas condutas são prezadas – como o uso do uniforme – e outras são consideradas destoantes da organização da escola – como fazer barulho durante as aulas. No PEJA estas regras são fiscalizadas, principalmente entre os alunos menores de idade, ainda tutelados pelos responsáveis, que nesta escola, assim como nas outras duas, são chamados frequentemente para conversarem com a direção sobre o comportamento de seus filhos.

Difícilmente algum dos alunos reclama da exigência do cumprimento das normas (apenas duas alunas nesta escola afirmaram que há certo exagero nelas). Contudo, a maioria dos alunos é contundente em afirmar que são estas regras que tornam a escola melhor e não um lugar “de bagunça, onde tudo é permitido”, salientando a rigurosidade da direção no sentido de que as normas sejam cumpridas de fato. E não são poucos os casos em que os alunos saem de outras escolas (estaduais ou mesmo com PEJA) para se matricularem nesta escola porque ouviram referências positivas a respeito da organização e da disciplina. O relato abaixo mostra a opinião de um aluno sobre as regras estabelecidas nesta escola:

*A12 – Me informaram que aqui não tem bagunça no colégio. Que as professoras ensinam direitinho. Aqui ninguém é criança, respeitam a professora. Eu acho que a pessoa vai pro colégio pra aprender, não pra dar risada do que a professora está falando. Depois não aprende e acha que a professora é que é ruim. Na hora da prova ficavam colando um do outro. Quando for fazer a prova em outro lugar, não vai saber nada.*

*Eu não sou daqui do Rio. De pequeno não estudei, mas de idade já estou interessado. Eu me perdia daqui pra minha casa. Não sabia que ônibus pegar. A escola já me ajudou, graças a Deus. Eu sabia muito mal meu nome. Sou muito bem tratado aqui no colégio. Eu vim transferido pra cá, por causa disso. Mas não dava pra estudar mais. Aqui eu tenho que andar mais, é mais longe, mas estou satisfeito. Mas lá eu não estava aprendendo. E muita gente está saindo de lá por causa da bagunça.*

A professora Cássia, por exemplo, chama a atenção dos alunos sem necessitar elevar a voz. Se os alunos não prestam atenção ao que ela fala, geralmente faz uma pergunta crítica ou curiosa e os alunos ficam atentos. Nas outras turmas não foram observados momentos em que as professoras necessitaram chamar a atenção dos alunos. Estes estão sempre prontos a ouvir as professoras, dificilmente há conversas paralelas sem necessidade e os alunos se policiam entre si.

### ***Autonomia para atuar***

Nos estudos das escolas eficazes é muito importante que a haja autonomia para a atuação dos sujeitos na escola. As equipes técnico-pedagógicas foram unânimes em afirmar que não necessitam de mais autonomia, pois já têm autonomia suficiente para trabalhar. E para isso, há um respaldo da direção com relação às decisões tomadas sem que toda a equipe esteja presente.

A professora do PEJA I da Escola A afirma que tem autonomia, tanto para escolher a metodologia de trabalho, o método de alfabetização e materiais complementares para o trabalho, quanto para a avaliação dos alunos.

É claro que a liberdade que os professores dessas escolas têm para atuar possui limites, pois eles têm autonomia, mas necessitam cumprir o programa proposto, por exemplo. Contudo, o que se percebe é que ainda que os professores sigam o que está previsto no Projeto Político-Pedagógico da escola, há uma liberdade de trabalho no PEJA, que se reflete na prática pedagógica e nos resultados obtidos.

As pessoas entrevistadas na Escola B afirmam com unanimidade que possuem autonomia para atuarem. Tanto a diretora, quanto a coordenadora pedagógica e as professoras trabalham com liberdade, para escolherem a melhor maneira de agir, dentro das necessidades da escola, dos alunos e da prática pedagógica. Porém, não se pode esquecer que tal liberdade funciona dentro de

uma prática que leve em consideração o planejamento coletivo, o PPP da escola e os projetos e metas planejados para o ano letivo. A fala da Diretora Bárbara confirma esta ideia de autonomia:

*Eu tenho clareza que estou num sistema. Eu tenho que respeitar as diretrizes porque estou inserida, sou concursada e fui eleita pela comunidade. Então, não posso ir contra isso. Eu tenho que cumprir as determinações. Eu tenho autonomia dentro destes parâmetros.*

Sobre a autonomia para atuar na escola C, os profissionais afirmam que possuem a autonomia necessária para o trabalho. Há liberdade para a escolha de métodos e metodologias de trabalho e também para tomar as decisões na ausência de algum dos elementos da direção.

As professoras também afirmam que há uma liberdade positiva para a realização do trabalho, tanto na escolha de métodos quanto de metodologias diferenciadas. Há um respaldo da coordenação ao trabalho desenvolvido no PEJA.

#### ***Atividades de recuperação paralela***

No PEJA I não há um dia semanal ou um horário especial para as atividades de recuperação paralela. Assim, ela precisa acontecer no próprio horário da aula, nos cinco dias da semana. A pesquisa buscou perceber a existência e a consistência das atividades de recuperação paralela, tanto nas entrevistas como na observação das aulas.

As equipes técnico-pedagógicas das três escolas pesquisadas orientam as professoras a realizarem a recuperação paralela diariamente, durante o processo, com aqueles alunos que apresentam maiores dificuldades, com atividades diferenciadas e dedicação individualizada.

A professora Aline afirma que realiza tais atividades diariamente, dando uma atenção diferenciada aos alunos que necessitam de um acompanhamento mais específico. Nas observações da sala de aula, foi possível perceber a atenção diferenciada dada pela professora aos alunos com maiores necessidades. Enquanto os alunos realizam as atividades, a professora costuma caminhar pela sala, auxiliando os alunos, indicando seus erros e ensinando o que ainda precisam aprender para realizar as atividades satisfatoriamente.

Nas observações das aulas, percebe-se que as atividades de recuperação paralela acontecem realmente. Um fato que chama atenção é a atuação da

professora Bia, que chega antes do horário e faz este trabalho antes do início efetivo da aula, no horário das 18 às 18 horas e 30 minutos, enquanto os outros alunos estão jantando. Estas atividades contribuem significativamente para o avanço da aprendizagem dos alunos.

Já a professora Betânia costuma fazer estas atividades de recuperação ao longo da aula. Enquanto os alunos estão fazendo as atividades, ela circula pela sala acompanhando e auxiliando aqueles com maiores dificuldades.

As professoras da Escola C relatam que as atividades de recuperação paralela são importantes por causa da atenção dada para aqueles que têm mais dificuldades e que realmente aprendem quando a professora reserva um tempo para olhar os cadernos, explicar a cada um, corrigir os trabalhos individualmente. E, além disso, os alunos sabem por que necessitam de uma atenção especial e quais são aqueles com maiores problemas nas aulas.

Não são muitos os alunos que apresentam maiores dificuldades nas turmas. Então, é mais fácil dar uma atenção diferenciada durante as aulas. Cássia costuma chegar mais cedo na sala de aula e trabalhar individualmente com aqueles alunos que apresentam maior dificuldade. Isso acontece em alguns dias da semana e os alunos gostam das atividades de reforço antes das aulas:

*A19 – Duas vezes por semana, ela (Cássia) dá aula extra pra gente. Ela pega na matéria que está mais difícil. Mas a conta, minha amiga, nem pensar... Mas agora eu já estou fazendo. É antes da aula, ela vem uma hora antes, começa 17 horas, porque 18 horas a gente tem que descer pra jantar. É toda terça e quarta-feira.*

### ***Integração dos alunos deficientes***

No PEJA não há classe especial para alunos deficientes. Eles são integrados nas turmas como os outros e recebem apoio pedagógico para a aprendizagem. Este apoio é dado através do acompanhamento das professoras itinerantes, que são ligadas às equipes de Educação Especial das CREs e ao Instituto Helena Antipoff. Estas professoras visitam as turmas do PEJA uma ou duas vezes por semana e realizam um trabalho, dentro ou fora da classe, com os alunos integrados.

Quando não há este apoio das itinerantes, os alunos integrados são atendidos, durante o dia, pelas Salas de Recursos, que funcionam em algumas

escolas com professores especializados para realizarem um trabalho complementar com os alunos. As necessidades mais comuns são deficiência mental, surdez, cegueira, Síndrome de Down, esquizofrenia e problemas com decorrência emocional, como condutas típicas. Na rede municipal, as turmas que possuem dois alunos integrados não podem ter mais do que 25 alunos matriculados. E nenhuma turma pode ter mais do que dois alunos integrados.

O maior problema apresentado é que estes alunos costumam permanecer durante anos no mesmo bloco, sem que avancem nos estudos. Não há uma política de terminalidade dos estudos destes alunos, não há parâmetros ou currículo específicos e os professores costumam ter muitos problemas com relação ao ensino e aprendizagem deles.

Na turma do Bloco 1 da Escola B há dois alunos integrados. Um aluno é surdo e não conhece a língua de libras, o que dificulta a aprendizagem adequada. Ele faz gestos, barulhos, às vezes faz leitura labial, mas nem sempre a professora lhe entende. E também falta muito às aulas, talvez por não conseguir avançar nos estudos. Na maioria das vezes ele não participa da aula e a professora não interage com ele.

A outra aluna integrada, que é cadeirante e portadora de paralisia cerebral, não realiza as atividades, mas fica na sala e a professora cola as folhas das atividades em seu caderno para que a aluna realize com a professora itinerante em um outro dia da semana. Ainda assim, a professora diz que ela avançou desde que entrou na escola, graças ao apoio da professora itinerante, que lhe visita em casa, fazendo um trabalho de investimento na melhoria de sua comunicação.

A professora itinerante também confirma o avanço da aluna, mas mesmo esse progresso não permite que a aluna participe das aulas, da mesma maneira que o outro aluno. O que acontece é que, muitas vezes, estes alunos estão na sala, mas é como se não estivessem, porque não participam da aula, não realizam as atividades, não interagem com a turma e a professora e, conseqüentemente, não aprendem.

Apenas a turma do Bloco 1 possui uma aluna deficiente, que é portadora de Síndrome de Down. Esta aluna tem muitas dificuldades de aprendizagem, é muito dependente da professora e não realiza as atividades propostas. Ela é atendida pela Sala de Recursos, cuja professora tem conversado com Carmen, o

que tem resultado num investimento mais eficaz para o desempenho da aluna na escola.

A professora delega a aluna atividades como dar recados, entregar carteirinhas, para que ela seja mais autônoma. Contudo, como se percebe, a aluna passa mais tempo fora da sala de aula sem acompanhar o trabalho realizado com os outros alunos, do que em aula. Parece que a professora não sabe ainda como trabalhar satisfatoriamente com ela. A professora lhe dá uma atenção demasiada, fazendo com que a aluna seja o centro das atenções. Algumas vezes infantiliza a aluna, usando o termo “brincar” ao invés de “estudar”.

O trabalho com os alunos deficientes é um entrave no processo de ensino e de aprendizagem das escolas pesquisadas. São alunos adultos que estão há, no mínimo, três anos no Bloco 1 do PEJA I e, muito provavelmente, continuarão por mais tempo nesta fase. Isso precisa ser pensado e avaliado adequadamente pelas equipes técnico-pedagógicas das escolas, no sentido de questionar qual o suporte necessário a estas professoras, que não têm formação específica para atuarem com estes alunos, mas cada vez mais recebem alunos deficientes e a integração não ocorre de fato. Muitas vezes eles ficam à margem nas aulas, sem saberem o que fazer e como realizar as atividades que todos os seus colegas estão realizando.

## **Docentes**

Os estudos em eficácia escolar mostram que o apoio financeiro e material recebido pelos professores dentro da escola e o apoio administrativo e pedagógico oferecido pela gestão da escola contribuem positivamente para o desempenho dos alunos, bem como a participação dos professores em cursos de formação continuada, para atualização e estudo (SOARES, 2002). Nesta categoria de análise, procurou-se perceber a relação entre os professores e a organização escolar e o apoio que os professores recebem da escola.

### ***Cumprimento das funções docentes***

Pesquisas sobre escolas eficazes mostram que há um efeito positivo sobre o desempenho dos alunos quando os professores se responsabilizam coletivamente sobre os resultados de seus alunos (ALVES e FRANCO, 2008). Através das entrevistas com a direção, com as professoras e das observações das

aulas, buscou-se perceber o cumprimento das funções docentes e o compromisso destas com a escola e o trabalho pedagógico. As professoras das escolas pesquisadas mostram-se muito envolvidas com as funções docentes, comprometidas com o trabalho no PEJA. São professoras que gostam de trabalhar com o PEJA, que escolheram estar nesta modalidade, que se identificam com a prática na EJA.

Outra característica importante é a participação nas ações de formação continuada oferecidas tanto pela CRE quanto pela SME. As professoras gostam de participar e fazem por vontade própria. Além disso, as professoras gostam de estudar, algumas se especializaram, estão se especializando e outras estão cursando a graduação, todas na área da educação<sup>55</sup>. Estes dados são importantes porque corroboram os estudos sobre eficácia escolar, à medida que indicam que a busca por uma melhor formação docente tem efeito positivo sobre o desempenho dos alunos (ALVES e FRANCO, 2008).

A professora do PEJA I da Escola A costuma participar de todas as ações de formação oferecidas tanto pela SME quanto pela CRE. Afirma que gosta das formações e se inscreve por vontade própria, sem que a direção exija sua participação. De fato, Aline tem participado de todos os cursos oferecidos nos últimos anos para os professores do PEJA I.

A Coordenadora Pedagógica Beatriz diz que os professores do PEJA são resistentes à parte burocrática da escola – por exemplo, ao Registro de Classe – mas não às ações propostas.

Algumas características dos professores são muito importantes para a melhoria do trabalho, como a quase inexistente rotatividade dos professores no PEJA nesta e nas outras escolas pesquisadas, o que garante um envolvimento maior com o Programa, com os alunos e com a escola.

O cumprimento das funções docentes na Escola C passa pelo compromisso dos professores com a escola, com a direção e com os alunos. São professores que estão há algum tempo na escola – não há rotatividade de professores do PEJA – e isso é positivo para o trabalho realizado. Nas observações da pesquisa de campo, foi possível perceber que os professores chegam cedo à escola, acreditam no que

---

<sup>55</sup> Cf. tabela 18.

fazem e gostam do seu trabalho, cumprindo coerentemente todas as funções que lhe cabem. O relato de uma aluna desta escola mostra como atuam os professores:

*A14 – Os professores em geral desse colégio valorizam o salário que ganham. Eles trabalham porque gostam do que fazem. Porque você não vê os alunos frequentemente voltando pra casa sem aula. Eles têm aquela preocupação de os alunos aprenderem por igual. Eles são professores empenhados no trabalho deles, tanto em explicar, em dar aula, em ter paciência. Aqui há um respeito imenso entre os alunos. Os alunos se ajudam. É tipo uma família, da parte dos professores e da parte dos alunos. Isso que me incentiva a ter força de vontade pra estudar. Eu me distraio, deixo o estresse. Meus colegas me ajudam.*

Além disso, os professores, tanto do PEJA I quanto do PEJA II da Escola C participam das ações de formação oferecidas pela CRE e pela SME. Desde que o PEJA foi implantado na escola, constantemente estes professores participam da formação continuada do Programa.

#### ***Apoio pedagógico aos professores***

Com relação ao apoio pedagógico recebido pelos professores, as escolas pesquisadas demonstram incentivá-los para o planejamento coletivo. Esse planejamento é apoiado, com materiais, sugestões de atividades e textos pedagógicos, pela coordenação pedagógica, sem que se interfira na autonomia dos professores. O planejamento coletivo acontece nos dias de Centro de Estudos e nos horários que antecedem as aulas.

Nos Centros de Estudos, inclusive, as professoras costumam apresentar produções escritas dos alunos para as outras professoras do PEJA I e para a coordenação pedagógica. As professoras relatam que até os professores do PEJA II costumam opinar sobre estas produções, dando sugestões para o trabalho de acordo com sua disciplina e indicações quanto ao currículo necessário para os blocos seguintes. As professoras dizem que estas trocas sobre as produções são muito importantes para o desenvolvimento do trabalho no PEJA I.

Na escola A não é diferente. A Coordenadora Pedagógica Anita se preparou durante um longo tempo – inclusive cursando a faculdade de Pedagogia – para estar junto aos professores, apoiando incondicionalmente o trabalho realizado, apesar de todas as dificuldades:

*Eu mudei muito! Eu dei um “pulo” de zero pra dez na coordenação pedagógica. Principalmente o relacionamento com os professores, a questão do acolhimento. Eu sempre ajudei, mas não recebia o professor, não ouvia o professor. Eu era tímida, tinha vergonha.*

Essa mudança é significativa e se reflete na prática. No cotidiano da escola, foi possível perceber que Anita realmente tem apoiado o trabalho dos professores. Ela questiona as práticas pedagógicas, mostra caminhos e anima os professores para participarem dos projetos. Em alguns momentos, Anita faz relações com projetos anteriores da escola, com a mesma temática, para mostrar o que já foi feito e alicerçar o planejamento do grupo.

Na escola B, diferentemente das outras, a Coordenadora Pedagógica, apesar de toda a dedicação, não tem muita experiência de trabalho com o PEJA. Assim, ela e as professoras admitem que o apoio pedagógico ainda está muito incipiente, pois ela está ainda aprendendo, estudando e aprimorando seu trabalho junto aos professores do PEJA, visto que veio do ensino regular e nunca havia lecionado no Programa. Assim, o apoio se dá também entre os professores e não só baseado na dependência da coordenadora.

Na Escola C percebe-se uma preocupação por parte da equipe técnico-pedagógica para que tudo o que é realizado durante o dia, no ensino regular, seja realizado também no PEJA. Existe também uma ênfase não nos conteúdos de cada disciplina, mas nas questões pertinentes aos projetos realizados pela escola e à avaliação dos alunos. Na fala Professora Orientadora Cláudia fica claro como se dá o apoio pedagógico aos professores do PEJA:

*Quando a diretora me convidou eu fiquei preocupada por causa dos professores do PEJA II. Mas depois eu descobri que eles são mestres dos saberes deles. Eu estou aqui pra orquestrar, mas cada um toca o seu instrumento.*

### ***Absenteísmo do professor***

Os estudos sobre escolas eficazes apontam que o absenteísmo do professor tem efeito regressivo sobre a eficácia escolar e sobre a equidade intraescolar (ALVES e FRANCO, 2008). Uma característica marcante e comum entre as três escolas pesquisadas diz respeito à frequência dos professores às aulas. Nestas escolas, os professores são assíduos e chegam cedo para suas aulas. Mesmo que estes aspectos estejam presentes no perfil que se espera de um professor, é

importante ratificar que são características que favorecem o bom desempenho das escolas, pois qualificam o trabalho, aumentando a confiança depositada pelos alunos na escola.

Quando os professores não podem ir às aulas, por motivo de doença ou para frequentar cursos de formação continuada, os alunos não são dispensados. Nestes dias, outras pessoas ficam com as turmas. Elas podem ficar com outra professora do PEJA I (agrupando turmas), com a coordenadora ou até mesmo com a diretora da escola, mas sob nenhuma hipótese os alunos voltam para casa sem aula – a não ser que seja dia de Conselho de Classe ou Centro de Estudos Integral, quando não é considerado dia letivo no calendário escolar.

Mesmo na Escola A, situada numa comunidade em que, eventualmente, há conflitos causados pela violência do entorno, as turmas não são dispensadas sem aula. Neste caso, os alunos assistem à aula, mas saem mais cedo (por volta das 21 horas).

Outra característica que aparece na prática das professoras pesquisadas é o fato de não se ausentarem da sala durante as aulas. As professoras do PEJA costumam ficar na sala durante toda a noite e não foram percebidos momentos de saída enquanto estavam em aula.

Na Escola B é muito difícil haver falta dos professores. Esta informação é confirmada pelos alunos e elogiada enfaticamente. Um grupo de alunos chega a comentar que quando a professora Bia precisa faltar, telefona para a casa deles para que estes saibam que ela não estará na escola e que ficarão na sala da outra professora do PEJA I.

Essa atitude é extremamente importante e chama a atenção na pesquisa. Ligar para a casa dos alunos significa realmente se preocupar com estes e ter um compromisso com o trabalho realizado. Para os alunos, é importante na medida em que recebem uma consideração especial por parte da professora e sabem que sua presença nas aulas é valorizada pela escola.

Os professores do PEJA nesta escola raramente se ausentam das aulas. Esta informação é verificada no cotidiano da escola e na fala dos alunos, que elogiam a frequência assídua de suas professoras. Esta é uma escola em que até a diretora já deu aula para o PEJA num momento de licença médica de uma professora do PEJA II. Mas não é sempre que isto acontece. E sempre que acontece, os alunos não deixam de ter aula. Abaixo, o relato da Professora

Orientadora Cláudia reforça o fato de que não há absenteísmo dos professores da Escola C:

*Eu fico na sala [na ausência do professor], normalmente. Se for professor do PEJA II, ele deixa a aula planejada, porque eu não tenho domínio. O professor prepara o material e eu dou a aula. Pode acontecer de os alunos saírem mais cedo, mas sem aula eles não ficam. Dificilmente o professor tira licença. Acontece de faltar, mas eu fico na sala de aula dele. A gente procura sempre pensar no aluno.*

Essa informação foi confirmada nas observações da escola. Realmente, em momento algum foi visto os alunos indo para casa sem aula. Somente num dos dias de pesquisa a professora Carmen faltou, mas seus alunos ficaram na sala da professora Clara, atitude comum nestes casos.

### ***Supervisão sobre os professores***

É interessante saber como a direção e a coordenação pedagógica supervisionam o trabalho dos professores. Quando questionados sobre a supervisão, os entrevistados sempre afirmam que os professores do PEJA são selecionados criteriosamente e possuem uma identificação com o trabalho na modalidade. Na Rede Municipal do Rio não há concurso específico para a EJA, então os professores do PEJA são professores da Rede (concurados e efetivados) requisitados para este trabalho. Assim, a qualquer momento os professores podem perder a requisição, desde que não se enquadrem mais no perfil do professor do PEJA<sup>56</sup>.

A direção e a coordenação pedagógica da Escola A e também das outras escolas pesquisadas, afirmam que a supervisão sobre os professores é realizada de maneira muito sutil, muitas vezes sem que os professores percebam. Estas observações são realizadas quando vão às salas para transmitir um recado, conversar com os alunos, quando são chamadas em sala, mas não há uma regularidade, mensal ou semanal, depende da necessidade ou disponibilidade da equipe. Os Centros de Estudos também são momentos em que a equipe supervisiona as ações dos professores do PEJA.

O que se percebe é que a supervisão escolar é vista com preconceito pelas pessoas da escola tanto dos que a realizam quanto dos professores, não só nesta

---

<sup>56</sup> Cf. Circular n. 16 (Orientações para requisição e dispensa dos professores que atuam no PEJ) no Anexo 4.

escola, mas também nas outras pesquisadas. O papel da supervisão assume uma característica ruim, como algo que não deveria ser feito, por isso deve ser “sutil” e não revelada. Essa característica chama a atenção porque os professores gostam do apoio da coordenação e da direção ao seu trabalho, mas parecem não se sentir à vontade com a supervisão. Ao mesmo tempo em que admitem que é o papel dos gestores da escola, na prática se sentem incomodados com esta ação.

A supervisão dos professores na Escola B é realizada eventualmente pela própria diretora da escola. Se há algo com que a direção ou a coordenação não concordem, os professores são chamados para conversar. Contudo, ela afirma que, no caso do PEJA, isso raramente ocorre, pois há uma sintonia entre o trabalho realizado e o que é proposto para o Programa.

Na escola C os professores são avaliados sempre ao final do ano para renovarem ou não a requisição para o PEJA. Neste momento avaliativo, a direção decide se irá continuar ou não com o professor no Programa. As professoras entrevistadas dizem que sabem que são avaliadas pela direção da escola, ainda que não de maneira direta, mas que não há problema quanto a isso, pois é a função da liderança da escola.

A direção e a coordenação dizem que, se for necessário, dão sugestões, mostram possibilidades de trabalho, auxiliam o planejamento das aulas e intervêm da melhor maneira possível. A fala da Diretora Célia mostra como é feita a supervisão sobre os professores:

*Eu costumo passar nas salas de aula e conversar, em todos os turnos. Eu digo: ‘Dá licença, vim fazer uma visita nesta sala hoje!’ Quando tenho tempo, eu subo. Uma vez por mês, uma vez por semana, dependendo da necessidade, se achar que um professor merece mais minha visita. [...] Eu vou observando também se há professores com problemas com os alunos e procuro conversar com eles [professores].*

Apesar de a supervisão acontecer, percebe-se o quanto ainda é necessária que seja “sutil”, segundo a fala das pessoas entrevistadas, fato observado também nas outras escolas. Não há uma regularidade na supervisão e é sempre no sentido de corrigir as ações dos profissionais, por isso só acontece ao longo do ano se for necessária.

### ***Relacionamento interpessoal***

A pesquisa procurou perceber como se dá o relacionamento dos professores com a direção da escola, entre eles próprios e com os alunos. É visível nas escolas pesquisadas o bom relacionamento entre os membros da equipe escolar.

Entre as professoras pesquisadas e seus alunos há uma relação de apoio mútuo. As professoras buscam compreender a realidade dos alunos, suas principais dificuldades e apóiam seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que os alunos apóiam o trabalho pedagógico desenvolvido, participando das atividades e buscando aprender. Não foram raras as vezes, durante os grupos focais, em que os alunos elogiaram suas professoras, tratando-lhes como amigas, companheiras, incentivadoras de seu sucesso. Na Escola A, inclusive, os alunos tratam a professora Aline como alguém que pertence a sua família. O carinho e o respeito que têm com relação à professora vão além do que aprendem no dia a dia da sala de aula. Um trecho do grupo focal realizado na Escola A retrata bem o relacionamento entre as pessoas na escola:

*A23 – [...] Pra começar, a gente tem amizade, tem amor um pelo outro. Quando um falta a gente pergunta por que faltou, sente saudade. É uma família, não deixa de ser. Um se preocupando com o problema do outro, um chorando com o outro.*

*A28 – A nossa sala é assim, a professora também. A nossa professora é como uma mãe. É uma amiga que a gente tem sincera mesmo. Ela é muito amiga.*

*A23 – Ela se preocupa com os nossos problemas.*

*A28 – Ela sabe até quando a gente está triste! Ela diz: “Senta aqui, o que está acontecendo? Vamos conversar!”*

*A29 – Eu não tenho queixa de nada... Meus colegas estão de parabéns, a diretoria está de parabéns, a professora, nem se fala!*

*A27 – É aqui que eu me sinto feliz, porque na minha casa eu não tenho felicidade... O dia que eu não venho eu me sinto mal.*

*A28 – Eu costumo falar que na nossa sala tem harmonia. Porque não tem fofoca. É muito difícil a gente ficar chateado com o outro. A gente é muito amigo.*

*A29 – Pode um ficar chateado com o outro, mas quando sai lá fora passa tudo.*

*A26 – A escola é uma terapia pra mim também, porque eu tenho um problema muito sério [...] então se eu fico em casa sozinha, eu fico muito deprimida e eu venho pra cá e fico muito bem. Aqui a gente fica conversando... Aqui pra mim é ótimo. Depois de 35 anos eu me reencontrei aqui.*

*A27 – [...] eu me sinto mal quando estou doente e não posso vir pra escola.*

O relacionamento entre a direção e os professores da Escola B também é muito bom. Não há rivalidade, há uma integração para a melhoria da escola. Na fala das entrevistadas, fica claro que existe uma parceria entre os professores do PEJA e a direção das escolas, garantida através da autonomia existente, o que gera um clima de confiança mútua no trabalho de ambas as partes.

Nas observações da escola foi possível perceber o bom relacionamento interpessoal que existe entre os profissionais da escola. Os professores chegam mais cedo e ficam na sala dos professores, conversando e/ou jantando. São amigos e se respeitam. Há um clima de cordialidade e afeto. Esta atitude mútua se reflete no trabalho realizado no PEJA junto aos alunos.

O grupo de professores da Escola C mostra uma coesão, um entrosamento e um relacionamento de amizade e companheirismo, talvez devido ao tempo em que trabalham juntos e se conhecem. Direção e coordenação incentivam o trabalho em equipe dos professores, fazendo-lhes caminharem juntos, estimulando a troca durante todo o tempo. Mas também há uma relação espontânea, para além dos estímulos da coordenação. Os professores do PEJA costumam chegar mais cedo e ficam conversando na sala dos professores ou na secretaria, trocando práticas pedagógicas, mas também assuntos pessoais, em que há uma nítida demonstração de carinho e amizade. E este relacionamento, na visão da escola, interfere positivamente no trabalho com os alunos.

Entre a direção e os alunos a relação também é boa, somente na turma do Bloco 1 é que foi possível perceber certa desmotivação por parte dos alunos graças a uma regra que proibia que as festas da escola fossem abertas às famílias dos alunos do PEJA. Houve certo constrangimento, mas foi um momento pontual que não atrapalhou o bom relacionamento entre a direção da escola e os alunos de uma maneira geral.

## **Alunos**

Quando se trabalha com Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível reconhecer os educandos como sujeitos da educação (FREIRE, 1982). Assim, buscou-se captar estes sujeitos da prática educativa a partir de sua fala, nos grupos focais da pesquisa e entendê-los em seu contexto, com suas expectativas e anseios

com relação à escola. Por isso, a pesquisa procurou perceber a concentração no ensino e aprendizagem dos alunos, individualmente, com retornos positivos, maximização do tempo de aprendizagem e ensino intencional.

### ***Perfil socioeconômico, cultural e escolar dos alunos***

Apesar destes dados já terem aparecido nos questionários aplicados aos alunos, os entrevistados também traçaram aspectos importantes sobre o perfil dos alunos atendidos pelo PEJA nas escolas. Segundo o Parecer CEB 11/2000 (CURY, 2002, p. 77),

o importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência [...]. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber.

O perfil dos alunos é muito semelhante nas três escolas pesquisadas. Boa parte destes alunos teve uma escolaridade anterior, enquanto outros nunca estudaram. As equipes das escolas afirmam que os que tiveram uma escolaridade anterior tiveram também uma história de fracasso escolar, caracterizada pela evasão, que culmina sempre na baixa autoestima apresentada pelos alunos da EJA.

Os alunos do PEJA I são mais idosos nas três escolas. Boa parte dos adolescentes egressos do ensino regular, são matriculados no PEJA II. Estes alunos idosos, segundo professoras e coordenadoras pedagógicas, têm mais dificuldades para aprender. Estas dificuldades decorrem não só da idade avançada, mas também das preocupações e das responsabilidades cotidianas, porque trabalham muito durante o dia e chegam cansados à escola.

A maioria dos alunos do PEJA I é composta por mulheres; pertencem às classes populares; muitos são pais dos alunos que estudam durante o dia nas escolas; possuem baixa renda e alguns dizem que procuraram o PEJA também para melhorar no trabalho, seja para conseguir um emprego melhor ou para mudar de função no próprio emprego, ainda que o principal motivo seja aprender a ler e escrever. Alguns vêm para a escola para aprender a ler a Bíblia, porque são evangélicos. Há, inclusive, casos em que os alunos procuram a escola por

recomendação médica, porque apresentam quadro de depressão e problemas neurológicos ou psicológicos.

As escolas têm procurado traçar o perfil dos alunos do PEJA. Esta é uma prática muito comum entre as escolas, incentivada nos cursos de formação continuada. E este perfil é atualizado a cada dois ou três anos, para que as escolas conheçam os alunos com quem trabalham.

Alguns alunos da Escola B são pais dos alunos que estudam ou estudaram na escola no ensino regular. São alunos que em sua maioria deixaram de estudar há muito tempo e buscaram a escola por causa do trabalho, para melhoria neste ou para conseguir um trabalho melhor. No PEJA I há muitas idosos e estes são aqueles que, segundo a diretora e as professoras, enfrentam maiores dificuldades para a aprendizagem. A fala da Diretora Bárbara ilustra bem o perfil dos alunos atendidos pelo PEJA na escola:

*Os alunos aqui têm uma condição não muito ruim, não temos problema de violência no entorno, os alunos são participativos e envolvidos com a escola. [...] São alunos que ficam envolvidos com a escola, voltam, nem querem sair para outra escola. [...] As famílias são remediadas e muitos são alunos que já estudaram anteriormente. Alguns têm ou tiveram seus filhos estudando aqui na escola.*

A turma do Bloco 1 da Escola B é composta por idosos, em sua maioria. São poucos jovens e apenas um adolescente. Este se mostra distante e não participa muito das aulas. Já na turma do Bloco 2 o que chama a atenção é a maioria de mulheres na sala de aula, e não há alunos integrados nesta turma.

Os alunos do PEJA I da Escola C são mais idosos, a maioria é de mulheres, são mais assíduos, mas apresentam maiores dificuldades para aprender. Estas dificuldades são de ordem pessoal, são preocupações com a família, com a saúde, com o trabalho e alguns moram em locais distantes da escola. Alguns alunos apresentam um nível de renda maior, mas em sua maioria são alunos de classe baixa.

### ***Expectativas dos professores em relação à aprendizagem dos alunos***

A pesquisa procurou verificar o que os professores esperam com relação à aprendizagem dos alunos. Para Sammons (2008), altas expectativas podem realçar o desempenho dos alunos. Assim, quanto mais há expectativas positivas com relação à aprendizagem dos alunos, mais haverá expectativas para os anos

seguintes de escolaridade, que acarretará na melhoria de desempenho, que, mais tarde, promoverá o próprio desempenho. Essas perspectivas vão além do que a escola espera dos alunos, mas abrangem também o que as famílias esperam da aprendizagem deles. E essas expectativas, para serem de fato eficazes, devem ser demonstradas para os alunos, para que estes próprios acreditem em si mesmos e esperem alcançar bons resultados, ainda mais quando se trata do trabalho com jovens e adultos.

Um aspecto que chama a atenção na Escola A é o incentivo dado aos alunos pela professora Aline. Nesta escola não há espaço para desânimo. A professora está sempre estimulando os alunos do PEJA para que não desistam dos estudos e se esforcem para aprender sempre mais. A escola enfatiza sempre junto aos alunos que a escola *é* deles e *para* eles, que eles são alunos da escola assim como as crianças.

Nas aulas da professora Aline há um clima muito positivo. É bom assistir sua aula, pois o tempo todo ela quer que os alunos não só que realizem as tarefas propostas e aprendam eficazmente, mas também dá apoio aos seus avanços e mostra que acredita neles e que eles são capazes de aprender. a fala da professora deixa clara suas expectativas:

*P4 – Eu sou sonhadora! Eu espero que meus alunos se realizem melhor como pessoa, mesmo que não consigam um melhor lugar no trabalho ou que não queiram nem trabalhar. Mas que eles melhorem, que eles saibam. Eu acredito neles. Que consigam abrir mais os olhos, pra conseguir ver as coisas que acontecem no dia-a-dia. Que tenham mais interesse nas coisas. Por isso eu tenho preocupação com a leitura como desenvolvimento no dia-a-dia. Eu quero que eles melhorem como pessoa, porque a auto-estima deles é “braba”.*

Na Escola B, há uma divergência com relação à expectativa das duas professoras do PEJA I para a aprendizagem de seus alunos. É possível perceber, ainda que não nitidamente, que a professora Bia, do Bloco 1, tem expectativas diferentes da professora Betânia, do Bloco 2.

Enquanto Betânia se mostra entusiasmada com a aprendizagem de seus alunos, tanto nas aulas quanto na entrevista, a professora Bia encontra-se num momento de muito desânimo. Ela diz que seus alunos não estão aprendendo, que esta turma é diferente das outras turmas com que já trabalhou no PEJA, que eles são desmotivados e que está encontrando dificuldades para fazê-los aprenderem satisfatoriamente. Vê-se que este sentimento interfere naquilo que Bia espera de

seus alunos, pois se não acredita que eles aprenderão e serão aprovados para o bloco seguinte, dificilmente fará com que alcancem o sucesso esperado através de seu trabalho.

Essa desmotivação aparece também em algumas aulas, mas não em todas. Nos dias em que Bia está mais desanimada, ela às vezes é ríspida com os alunos, pouco sorri e chama-lhes a atenção de maneira rígida. Já nos dias em que está mais animada, busca a participação de toda a turma, ri muito e interage bem com os alunos.

Bia já está perto de se aposentar e encontrou recentemente outra profissão, que começou como um passatempo e agora já é uma atividade profissional, o artesanato. Quando a professora fala destas atividades, sente-se nela um entusiasmo oposto ao de quando ela fala sobre seu trabalho como professora. Talvez isso tenha sido um fator de desestímulo ao seu trabalho na escola.

As professoras da Escola C depositam muita confiança no avanço dos alunos, acreditam que conseguirão concluir o Ensino Fundamental, investem na formação dos alunos não apenas para a vida diária, mas também para a continuidade dos estudos para além do PEJA I. É o que fica claro na fala da professora Cássia:

*PI - No ano passado, a passagem do PEJA I para o PEJA II foi meio dolorosa. Os alunos não queriam ser aprovados, diziam que não iam conseguir, que não queriam deixar a professora. E a gente tentando convencer, desde outubro. “Vocês podem sim, acreditem!”*

Segundo Sammons (2008), os níveis de autoestima contribuem significativamente para resultados positivos dos alunos. Desta forma, quando os professores transmitem entusiasmo aos alunos e demonstram interesse por eles, há uma influência benéfica em sua aprendizagem. O principal obstáculo encontrado é que alguns alunos não acreditam em si mesmos, acham que não conseguirão avançar se forem aprovados para os blocos seguintes, têm receio e às vezes não querem sair da escola ou deixar de estudar com a professora.

A direção diz que alguns alunos começaram na escola no PEJA I Bloco 1 e concluíram o PEJA II Bloco 2. Dos alunos concluintes, muitos voltam à escola para contar como estão no Ensino Médio, se estão bem ou se apresentam dificuldades.

### ***Frequência dos alunos***

Com relação à frequência dos alunos, as escolas afirmam que os alunos do PEJA I são frequentes, apesar de não serem assíduos ao extremo, apresentando algumas faltas, mas sem que caracterizem abandono. Assim, os alunos são contatados quando possuem muitas faltas (entre três e cinco faltas consecutivas), pessoalmente (através dos colegas da turma) ou por telefone. Na Escola A, inclusive, os alunos faltosos recebem carta social na residência, quando não são contatados por telefone.

A professora Aline diz que este contato sempre surte efeito positivo, geralmente os alunos retornam e não faltam mais após a volta. Os alunos confirmam esta informação, dizem que a direção e a professora se preocupam com sua ausência às aulas, mas não eliminam nenhum aluno antes de entrar em contato e saber se realmente o aluno desistiu de estudar.

Procurar os alunos faltosos é uma prática das três escolas pesquisadas, que buscam saber por que os alunos estão faltando e convocam-lhes para retornarem aos estudos.

Na Escola B quando os alunos faltam, precisam trazer o atestado médico para justificar as faltas. Segundo as entrevistadas, o dia de sexta-feira é sempre um dia em que a frequência é baixa. O principal motivo alegado pelos alunos para a falta às aulas é o trabalho, pois às vezes precisam fazer hora extra ou saem cansados do trabalho e não vão à escola.

Na turma da professora Bia os alunos apresentam frequência mais regular do que na turma do Bloco 2. Dos 18 alunos matriculados, cerca de 14 estiveram presentes em todas as aulas observadas. É interessante perceber que esta turma é mais frequente, visto que é esta professora quem costuma ligar para a casa dos alunos para avisá-los quando precisa se ausentar da escola. É possível que esta atitude faça com que os alunos de Bia praticamente não falem às aulas.

Os alunos da Escola C não costumam faltar às aulas. As turmas estão sempre com um bom número de alunos – inclusive às sextas-feiras – e mesmo que haja faltas, elas não se transformam em evasão ou abandono.

Se o aluno está faltando, costuma-se ligar para sua casa e perguntar por que está faltando à escola. Os alunos confirmam esta informação. Segundo a direção, a escola sinaliza o limite de faltas dos alunos, que precisam trazer o atestado médico se faltarem e os alunos trabalhadores precisam trazer uma

declaração do empregador para poder chegar até às sete horas da noite. O relato de uma aluna da Escola C confirma esta informação:

*A6 – Comigo, ligaram pra minha casa perguntando por que eu estava faltando e eu tive que trazer uma justificativa das minhas faltas. Tem que trazer atestado médico. Eu fico preocupada com essas faltas. E eu tenho certeza que essas faltas vão me prejudicar. Eu tenho que trabalhar e estudar, mas creio que vou conseguir.*

### ***Aprendizagem***

Para a pesquisa sobre escolas eficazes é importante que se compreenda como se dá a aprendizagem dos alunos na escola. No PEJA I, a aprendizagem principal é a da leitura e da escrita, principais indicadores previstos para este bloco. Entretanto, é necessário que as escolas pensem como estes alunos alcançarão uma aprendizagem eficaz, precisam pensar no que eles precisam aprender, no que querem e no que lhes é necessário.

A fala dos entrevistados revela a ênfase não só sobre os conteúdos curriculares considerados relevantes para a aprendizagem dos alunos do PEJA, mas também sobre o fato de a escola da EJA ser um local de formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, os conteúdos necessitam contemplar a realidade destes educandos, pois caso isso não aconteça poderá acarretar até no abandono escolar dos alunos. O relato do Grupo Focal da Escola A é muito interessante, pois mostra como os alunos estão se desenvolvendo a partir dos estudos:

*A27 – Eu lia “porcamente”. Agora estou bem melhor! [...]*

*A24 – Eu já sabia ler, mas tinha dificuldade em alguma coisa, como acento, agora eu sei bastante.*

*A29 – Eu aprendi a lidar com os outros. Eu não sabia conversar direito. Hoje eu sou madame. A Aline ensina a gente a falar melhor, a viver melhor, a se amar.*

*A27 – Eu era muito ignorante. Tudo eu queria brigar. Depois que eu vim pra cá, eu fui maneirando. Eu era muito nervosinha.*

*A26 – Eu ajudo meus filhos nos trabalhos da escola, ensino, ajudo. Eu aprendi isso, porque eu não tinha paciência. Eu aprendi a conviver melhor com os meus filhos.*

*A25 – A professora ensinou a gente a ir no mercado, fazer as compras de casa. No trabalho, eu leio os cardápios, já sei o que vai ser hoje. Antes eu tinha dificuldade.*

*A24 – Eu aprendi aqui a ser paciente, porque eu não tinha paciência nenhuma.*

É interessante ouvir os relatos dos alunos, pois para eles a aprendizagem vai além da apreensão dos conteúdos escolares. Muito mais do que melhorar a leitura e a escrita, estes alunos alcançaram uma mudança de vida. Eles lidam com a realidade de outra maneira e atribuem a isso a contribuição da escola. Falar melhor, ter mais paciência, ajudar os filhos, aprimorar o trabalho, não são conteúdos da escola de EJA, mas para estes alunos, foi na escola que “aprenderam” tais atitudes.

Entre os conhecimentos que os alunos relatam que estão aprendendo – além da leitura e da escrita escolares – estão a melhoria das condições para fazer transações bancárias; fazer compras; produzir listas; pegar ônibus lendo o letreiro; ler placas de rua; assinar o próprio nome; se expressar melhor oralmente; ler a Bíblia; escrever e ler bilhetes; ler o jornal; ler livros; fazer palavras cruzadas; fazer cálculos; ler cardápios; ter mais paciência com os filhos; passar trocos; cuidar do lixo, da água e dos alimentos; conviver melhor com os outros e, inclusive, para a melhoria da memória. O relato de uma aluna da Escola B mostra a primeira palavra que leu com autonomia, na rua, após sua entrada na escola:

*Quando eu comecei a estudar com a Dona Bia eu não sabia. Ela disse que eu já sei ler. Eu conhecia as letras, mas não sabia ler. Eu passava na rua e lia uma placa, todo dia eu lia uma letra. Eu tinha que passar todo dia lá pra acabar de ler aquilo. Eu me invoquei, parei de frente com a casa de material de construção e li “Ah! É Cimento Mauá”, no meio da rua, eu sozinha, batendo palmas. Ah! Isso é muito bom! (Risos) Foi a primeira vez que eu li alguma coisa. Agora eu vou a pé pela Intendente<sup>57</sup> e fico lendo tudo na rua. Agora eu já leio “automóvel” [...]*

Esta aluna ainda deixa claro que passou a se motivar a ler as coisas na rua a partir do momento em que a professora a estimulou a ler tudo o que via. É uma prática da professora pedir que os alunos procurem ler tudo o que há na rua, em casa, no trabalho. E foi o que a aluna do relato fez, passou a ler as coisas que achava importantes que fossem lidas.

Os alunos mostram-se muito entusiasmados com a escola, gostam do que estão aprendendo, das mudanças decorrentes de sua entrada na escola, dos amigos que fizeram, das professoras e de como fazem uso do que aprendem na escola em sua vida cotidiana. E dizem que muitas vezes se surpreendem com seu próprio

---

<sup>57</sup> Intendente Magalhães é uma rua situada num bairro próximo à escola, com muitas concessionárias de automóveis.

avanço na escola, quando conseguem realizar sozinhos as atividades propostas. A fala de uma aluna do Bloco 1 da Escola C, abaixo, confirma como os alunos veem sua aprendizagem:

*Eu acho que eu estou lendo mais correto. Ainda não estou como gostaria. Mas eu lia muito mal. Sabia as letras, os nomes, mas na hora de falar parece que dava um branco. Hoje já leio mais correto, se a professora pedir na frente dos outros, eu leio. Eu tinha medo de ler errado. Aí o medo fazia eu ler errado. Hoje, mesmo que eu leia errado, mas eu estou tentando.*

### **Trajetória escolar**

Para compreender a trajetória escolar dos alunos é interessante verificar a escolaridade anterior e as experiências escolares destes alunos. Os alunos que não tiveram escolaridade anterior ao PEJA, afirmam que não puderam estudar na infância porque tiveram que trabalhar desde muito cedo.

Já os alunos com escolaridade anterior afirmam que quando tiveram oportunidade de estudar, não havia recursos materiais suficientes para manter os estudos. Por outro lado, não havia muito interesse por parte destes nos estudos, pois não davam o valor que hoje dão à escola.

Os alunos da Escola A, bem como das outras escolas pesquisadas, falam da escola com muita satisfação e gratidão ao que ela representa na vida deles, dizem que se reencontraram no PEJA, que agora estão aprendendo realmente e que devem ao trabalho realizado no PEJA o aprendizado que estão adquirindo neste momento.

A maior parte dos alunos da Escola B tem escolaridade prévia ao PEJA. São alunos que estudaram quando crianças ou já na fase adulta. Estes alunos avaliam a escola de uma maneira muito positiva, comparando-a com as outras escolas pelas quais passaram. Dizem que agora estão aprendendo mais e melhor e que, muitas vezes, relembram o que já estudaram e fazem relações entre os conhecimentos que estão construindo.

Conversando com os alunos da Escola C é possível perceber que alguns alunos nunca estudaram, enquanto outros estudaram há muito tempo. Também alguns já entraram na escola com alguns conhecimentos relacionados à leitura e à escrita e outros aprenderam a ler e a escrever nesta escola. Eles comparam a escola atual com a escola de antigamente. Dizem que os recursos de hoje (material, uniforme, *Riocard*) são muito melhores e ajudam na aprendizagem;

falam sobre o respeito com que são tratados nesta escola e que hoje é mais fácil estudar. O relato abaixo, de uma aluna da escola C, confirma esta informação:

*A15 – [...] lá no passado a borracha tinha que ser o dedo. Hoje a gente tem material, tem caderno, tem lápis, tem caneta. Hoje a gente é tratado com mais respeito. Tem união dentro da sala. A gente faz amigos. No sábado e domingo ficamos esperando a segunda-feira chegar, pra gente ver nossos amigos, porque a escola trata bem a gente. Eu estou aqui até hoje e estão me tratando super bem. Não crio confusão com ninguém. A nossa sala é a melhor daqui da escola. A professora é uma bênção.*

### ***Perspectivas pessoais***

As perspectivas dos alunos em relação a sua própria aprendizagem e ao futuro também foram verificadas pela pesquisa. Boa parte delas está no desejo de continuar estudando e trabalhando, já verificado no questionário respondido por eles. Nas entrevistas, os alunos deixam claro que, entre as principais perspectivas, está a mudança de profissão ou aquisição de uma melhor posição no trabalho; o desejo de adquirir competências para a vida social, como tirar carteira de habilitação; deixar de sentir vergonha, ocasionada pelo fato de não ser alfabetizado(a); cursar o Ensino Médio, fazer um curso superior e ler com mais fluência. O relato abaixo apresenta a perspectiva pessoal de um aluno da Escola C:

*A8 – Pra mim o estudo na minha vida é um sonho! Eu fiz o primário e queria ser professor de matemática. Aí veio o filho, o casamento, aquela coisa toda e o sonho foi por água abaixo. Mas o sonho continuava. Eu sempre lutava pra conseguir atingir esse objetivo. Só que não sobrava tempo pra estudar. Chegou o momento em que os filhos cresceram e chegou a minha vez de estudar. Chegou essa oportunidade e eu não quero parar. Eu quero avançar e chegar a ser professor de matemática. Mas não é fácil trabalhar e estudar, tem que ter força de vontade. Às vezes eu falto, porque trabalho longe, pego engarrafamento e nem sempre dá tempo de chegar. Mas sempre que eu posso, eu venho. Estou aqui com meus colegas e vou estudar aqui até quando Deus quiser.*

Uma das maiores expectativas dos alunos entrevistados, em todas as escolas, é o desejo de serem aprovados para os blocos (“séries”) seguintes. Nas falas dos alunos aparece sempre a preocupação demasiada com o fato de não conseguir aprender algo trabalhado pela professora em sala de aula e isto ocasionar a reprovação e permanência no bloco. Alguns alunos afirmam que não irão ser aprovados e, ao mesmo tempo, justificam este fato dizendo que não estão preparados e por isso querem continuar no bloco em que estão. Ser aprovado

significa avançar na escola e na vida, caminhar para frente, evoluir. Ainda que não tenham esta certeza, os alunos orgulham-se de estar estudando e do que estão aprendendo. Se sentem mais capazes e mais felizes por estarem estudando.

### ***Principais dificuldades enfrentadas***

As principais dificuldades encontradas na escola, tanto com relação à aprendizagem quanto com relação à vida cotidiana foram trazidas pelos alunos nos grupos focais. Os alunos apresentam como principais dificuldades a idade – sempre relacionando-as aos problemas de aprendizagem –, o cansaço, a falta de tempo para estudar em casa, a dependência de outras pessoas para ler correspondências e documentos pessoais e o preconceito social sofrido por estar estudando em uma idade avançada.

Nos relatos aparecem a dificuldade em escrever, para a maioria dos alunos; em realizar as atividades de matemática: contas de divisão, problemas e cálculos; a vergonha de usar o uniforme escolar<sup>58</sup>; a distância entre a escola e seu local de trabalho ou sua casa; a vergonha de não compreender o que as pessoas com mais estudo falam; problemas de memória; não ter com quem deixar os filhos pequenos; não ter o apoio da família para retornar aos estudos; o cansaço físico à noite; a longa carga horária de trabalho; a vergonha em pedir para que outras pessoas leiam correspondências e documentos; serem enganados nas compras e em trocos de dinheiro e quantidade de responsabilidades diárias.

O relato da aluna, descrito abaixo, mostra claramente as dificuldades enfrentadas por ela:

*Gosto de estudar. Eu quero mais é aprender porque sem estudo não somos nada. Quando a gente vai comprar alguma coisa, a pessoa até enrola em algumas coisas. Eu chego em casa e o troco está errado, a gente pensa que está certo e não está. Ah! A pessoa sem saber ler é cego. Agora já estou sabendo um pouquinho. Eu vendo cafezinho e passava sempre o troco errado, agora já passo o troco certo.*

---

<sup>58</sup> Os alunos do PEJA utilizam o mesmo uniforme usado pelos alunos do Ensino Regular. A maioria dos alunos reclama porque se sente envergonhada de ter que entrar no ônibus e na escola com o uniforme. Muitos motoristas não param nos pontos para os adultos uniformizados. Também criticam o uniforme porque é branco e laranja, mesmas cores dos uniformes utilizados pelos garis da cidade, vítimas de preconceitos por grande parte da população.

As principais dificuldades estão relacionadas aos problemas de aprendizagem escolar. O diálogo abaixo ilustra bem os problemas enfrentados pelos alunos da Escola C:

A20 – *Eu tenho a mente fechada, mas Cássia explica muito bem! Ela tem muita paciência.*

A19 – *Quando eu passei de ano, eu achei que não deveria ter passado de ano, mas eu passei. [...]*

A20 – *A minha cabeça é que não dá, eu tenho muitos problemas e nunca estudei na minha vida. Minha família era toda analfabeta. Eu sou uma pessoa muito calma, sou carente e às vezes eu choro. Mas pelo menos eu estou aprendendo alguma coisa. Às vezes gaguejo, às vezes confundo letras. Mas está tudo bem, graças a Deus. [...]*

A19 – *O PEJA eu acho legal. É só uma pena que tem tão poucas escolas. Perto da minha casa não tem. [...]*

A19 – *Eu estou lendo direitinho, de “correntinha”... Mas depois eu não sei de nada... Deve ser por causa da idade.*

A22 – *Quando a gente está de uniforme e vai pegar o ônibus, o motorista humilha muito as pessoas. [...]*

A19 – *Uma vez o cobrador me perguntou se eu estava indo pra escola mesmo. [...]*

A22 – *Porque, às vezes, a professora Cássia passa um ditado pra gente. Aí a gente escreve, mas sempre falta alguma letra. Eu não vou conseguir passar desse jeito! Faltando uma letra, e quando eu chegar do outro lado?<sup>59</sup> Eu me acho uma incompetente! Às vezes, eu troco as letras. Se der pra esperar mais um pouco, pra passar mais forte, vamos ver... Cássia diz que só vai passar de ano quem está preparado e eu acho que ela está certa, né?*

## **Características do ensino**

Por características do ensino, a pesquisa sobre escolas eficazes compreende o cumprimento do programa de ensino, o planejamento das aulas, o desempenho dos alunos e a referência clara sobre o que ensinar. Nestes estudos, eficácia escolar é dependente de ensino eficaz na sala de aula. Assim, é preciso que haja um foco no desempenho dos alunos, como uma medida de ênfase acadêmica.

### ***Preocupação com o cumprimento do programa de ensino***

---

<sup>59</sup> Na Escola C, as salas de aula do PEJA II ficam do lado oposto das salas do PEJA I. Por isso, os alunos mudam “de lado” quando mudam de segmento. Neste caso, a mudança é também espacial.

A respeito da preocupação com o cumprimento do programa de ensino, a pesquisa verificou que tanto as professoras do PEJA quanto as coordenadoras pedagógicas enfatizam a dificuldade que encontram em cumprir o programa de ensino para o ano letivo, pois o tempo de aula é curto e os dias letivos são poucos, por se trabalhar com um público que apresenta uma defasagem de conteúdos curriculares e terem que prezar pela essencialidade do currículo da EJA.

Assim, além dos objetivos traçados nos parâmetros do PEJA I e das diretrizes da Multieducação, as escolas pretendem que estes alunos alcancem autonomia, confiança em si mesmos e que o Programa garanta um suporte para que eles continuem estudando e aprendendo mesmo fora da escola. No entanto, mesmo apresentando tais dificuldades, a professora Aline afirmou que conseguiria cumprir o programa, principalmente com os conteúdos necessários para o PEJA II.

É interessante perceber esse diálogo entre os professores do PEJA I e os do PEJA II. Nos Centros de Estudos da Escola A, os professores conversam sobre os conteúdos necessários para que os alunos avancem para o segundo segmento. Por isso, Aline se sente segura em cumprir o programa curricular, pois tem o respaldo dos professores do PEJA II da escola.

As duas professoras do PEJA I da Escola B relatam que nem sempre é possível cumprir todo o programa de ensino, mas que fazem todo o esforço possível para que consigam realizar o que esperam. Ainda assim, é possível perceber que estão preocupadas com o cumprimento do trabalho, pois isso fica claro, mesmo que a professora Bia se mostre desanimada com a aprendizagem de seus alunos.

As professoras da Escola C cultivam a preocupação em cumprirem o programa destinado ao bloco em que atuam. Um exemplo interessante é o da professora Clara, que faz questão que os alunos que entram depois do início do ano para sua turma também façam atividades anteriores, já trabalhadas.

As três professoras afirmaram acreditar que cumpririam os objetivos propostos para o bloco em que estavam atuando no ano de 2008. E para isso, as atividades realizadas são pensadas para o cumprimento do programa de ensino.

### ***Planejamento***

A pesquisa procurou perceber como se dá o planejamento das aulas do PEJA. O planejamento das aulas não acontece de maneira uniforme na prática das professoras pesquisadas. Elas utilizam como fontes de consulta para as aulas pesquisas na internet, livros didáticos e materiais diversos. O planejamento também acontece nas trocas diárias, com as outras professoras do PEJA I, os professores do PEJA II e a coordenação pedagógica.

A professora Aline afirma que faz o planejamento semanal em casa, nos finais de semana, procurando atender às necessidades de seus alunos e o cumprimento do programa proposto para o bloco ou o ano letivo. Aline diz que prepara cerca de três a quatro atividades por noite e que se não houver tempo, deixa uma das atividades planejadas para o dia seguinte, pois dá espaço para que os alunos se envolvam nas aulas e até interfiram no planejamento.

A professora Betânia afirma que realiza o planejamento diário, no horário de intervalo entre as duas escolas, durante toda a tarde. Ela diz que prepara as aulas de acordo com o que ocorreu na aula anterior, dando continuidade à aula, acompanhando a necessidade dos alunos.

Já a professora Bia diz que não costuma fazer o planejamento de aulas, porque sabe que se planejar muito não usará o que preparou. Ela possui folhas guardadas em seu armário, que utiliza com os alunos de acordo com a necessidade, aleatoriamente. Estas folhas são exercícios prontos, geralmente retiradas de coleções didáticas.

Quanto ao planejamento, há algumas diferenças entre as três professoras da Escola C. Carmen afirma que não faz planejamento de aulas, pois acha que de nada adianta preparar muito e não utilizar o que preparou. Então, no final de semana pensa em um apanhado de conteúdos que serão trabalhados, mas sua aula acontece a partir do dia a dia, do que vai surgindo, do que vai sendo trazido pelos alunos. Ela tem folhinhas guardadas em seu armário, que utiliza nas aulas conforme a necessidade. São folhas com exercícios prontos, retiradas de coleções didáticas voltadas para EJA.

A professora Cássia afirma que faz o planejamento da semana em casa, nos finais de semana e que procura cumprir o programa proposto para o bloco ou o ano letivo. Em seu planejamento utiliza como ferramenta a internet e trabalha muito com imagens, extraídas de diversos materiais.

A professora Clara diz que planeja em casa, mas também na escola, com os materiais que possui num lugar e no outro. Afirma que seu planejamento é flexível, sempre intermediado pelo que surge na sala, aleatoriamente.

Apesar da diferença entre as três professoras, percebe-se que Cássia e Clara têm um planejamento claro do que querem realizar com seus alunos. Nas observações das aulas, estes objetivos estão claros, as atividades têm maior coerência entre si e há um encadeamento das propostas de trabalho. Já nas aulas de Carmen, esta coesão não é muito sentida.

### *Ênfase nos aspectos cognitivos*

Foi possível verificar qual a dimensão da ênfase que a escola e professores dão aos aspectos cognitivos. Durante a pesquisa foi possível perceber que as escolas buscam que seus alunos aprendam. E que quando forem aprovados, tenham aprendido significativamente todo o currículo trabalhado.

Dentre os aspectos cognitivos, a Escola A demonstra que busca formar seus alunos para que aprimorem leitura, escrita, interpretação e compreensão com autonomia. Além disso, a ênfase nos aspectos cognitivos foi verificada na prática através do estímulo à participação dos alunos nas aulas, à autoexpressão e à aprendizagem de conceitos importantes com relação à leitura e à escrita.

Um aspecto que chama a atenção na prática pedagógica da professora Aline é sua preocupação com que os alunos falem “corretamente”. Assim, suas aulas enfatizam o uso correto dos encontros consonantais na linguagem oral, por exemplo. Eventualmente, Aline pede que os alunos repitam as palavras ou frases várias vezes para que falem corretamente, segundo a professora. Quando perguntada sobre por que pede que os alunos repitam as palavras e frases, ela afirma que acredita que aqueles que falam bem, têm chances de escreverem melhor.

Apesar da diferença de métodos utilizados pelas seis professoras entrevistadas, a ênfase recai sobre a oralidade, produção textual (reescrita ou espontânea), leitura (individual e coletiva), entendimento e discussão de tudo o que está sendo dito nos textos trabalhados, sendo imagens, poesias, reportagens, textos informativos ou qualquer outro material escrito. Para isso, enfatizam a

diversidade textual e a relação entre os conteúdos de leitura e escrita e a realidade dos alunos, exigindo memória e raciocínio.

Um exemplo interessante é que a Escola B expõe o jornal do dia num cavalete, para os alunos lerem, com o objetivo de que tenham contato com a leitura e com as informações cotidianas.

Na prática, é possível perceber na atuação da professora Betânia um maior compromisso com os aspectos cognitivos. Seu planejamento é coordenado para a aprendizagem dos conteúdos curriculares considerados importantes por ela e que estão presentes nos parâmetros curriculares do PEJA I. Em suas aulas, há uma ênfase na construção destes conhecimentos importantes para o progresso dos alunos.

A Professora Orientadora Cláudia afirma que a ênfase do PEJA I é na aprendizagem dos alunos com relação a interpretação, compreensão dos textos trabalhados e leitura de enunciados com autonomia. Na fala das professoras aparecem também a leitura fluente, o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais e a escrita.

A Escola C como um todo parece estar voltada para a aprendizagem eficaz de seus alunos. Os trabalhos e atividades realizadas pela escola põem ênfase nos aspectos cognitivos e mostram os objetivos da escola e o compromisso com os alunos e sua aprendizagem.

É interessante perceber isso na prática, pois as professoras buscam no trabalho a construção do conhecimento e a aquisição de habilidades necessárias tanto para a realização das atividades propostas quanto para a aprovação para o bloco seguinte. E isto é percebido também na sala de aula de Carmen, que apesar de não fazer um planejamento mais sistematizado, também tem alcançado resultados positivos com sua turma.

### ***Ensino efetivo e responsabilidade do professor***

Buscou-se compreender como se dá o ensino efetivo e qual a responsabilidade das professoras com relação à aprendizagem de seus alunos. Uma das características de ensino que chama atenção para a pesquisa é o compartilhamento de atividades e planejamento de ensino entre os professores do PEJA I e do PEJA II e, ainda, o desejo dos professores em verem seus alunos aprendendo e avançando nos estudos, autonomamente.

Na entrevista com a professora Aline foi possível verificar o quanto esta se sente responsável pela aprendizagem de seus alunos. Ela demonstra uma preocupação com o ensino e enfatiza isso no seu planejamento semanal.

Com relação ao ensino efetivo e à responsabilidade do professor, a Escola B apresenta como preocupação de aprendizagem que seus alunos tenham uma formação adequada, que possa ajudá-los no mercado de trabalho e que as aulas sejam baseadas não só nos conteúdos necessários, mas também no que os alunos necessitam para suas vidas. Leitura, compreensão e articulação do pensamento são conhecimentos importantes para a direção e os professores desta escola.

Betânia, por exemplo, afirma que conversa muito com os professores do PEJA II para selecionar os conteúdos trabalhados. Às vezes, estes professores dão dicas para que ela trabalhe determinados conteúdos, não só relacionados à língua portuguesa e matemática, mas também às outras áreas.

Em termos de aprendizagem da leitura e da escrita, as professoras do PEJA põem ênfase na interpretação e compreensão dos textos, como já dito, para que utilizem o que aprenderam na escola em sua vida cotidiana. A responsabilidade destas professoras passa pelo compromisso com seus alunos e com a escola, para que realmente aprendam e alcancem os objetivos esperados. A fala da professora Clara mostra como tem se dado o ensino efetivo no PEJA das Escola C:

*Eu gosto de trabalhar com textos. Agora estou trabalhando menos do que gostaria. Eu aproveito livros didáticos, outros materiais. Tudo que aparece eu vou usando. Eu conversei com as professoras que já tinham trabalhado com esse bloco. Eu e Cássia fazemos o mesmo caminho, mas alguns atalhos são diferentes. Eu pego os objetivos do bloco e trabalho em cima deles, dos parâmetros. Até meu relatório é sobre os parâmetros, o que os alunos alcançaram daqueles objetivos. Aí a aprendizagem é a mesma que a da turma da Cássia.*

[...]

*Escolhi o tema da alimentação porque faz parte do projeto da escola. Eu trabalho muito com a identidade do aluno e isso leva muito tempo, depois vou entrando em outros assuntos. Agora no segundo trimestre eu vou trabalhar o corpo humano, comecei falando sobre a alimentação pra dar o gancho. Falamos muito dos órgãos, fezes etc. Eu sempre digo o que vou fazer no dia seguinte, pra eles [alunos] saberem antes. E eu sempre tenho materiais extras: palavras cruzadas, caça-palavras. Eu gosto muito de trabalhar estas coisas com eles. E vou intercalando nesse trabalho. Eu gosto que os alunos falem. Na folhinha de ontem, eu puxei para um monte de conteúdos. Eu vejo que alguns alunos reclamam porque demora. Mas outros falam “que isso professora!”. Não é um conteúdo esquematizado. As coisas vão aparecendo na aula, eu nunca*

*consigo seguir o que planejei numa linha. Depois eu volto, mas antes eu quebro a sequência. A gente [professora e alunos] já construiu muita coisa coletivamente. E eu faço questão que os alunos que entram depois na turma também façam atividades anteriores, que eu já trabalhei.*

### ***Controle dos professores sobre as técnicas de ensino***

Procurou-se verificar se as professoras utilizam as técnicas que têm à disposição e como as utilizam a favor de uma aprendizagem mais significativa. As direções afirmam que os professores do PEJA utilizam todos os recursos materiais que a SME fornece. Entre outros recursos disponíveis na escola estão o quadro branco da sala de aula, muito utilizado por todas as professoras pesquisadas, DVD, vídeo e música. Os estudos sobre escolas eficazes não consideram os recursos disponíveis como fatores determinantes de eficácia, mas afirmam a importância destes para o bom andamento da prática pedagógica.

A professora Aline se mostra bastante eclética quanto aos recursos utilizados em sala de aula, mas parece que tem dado certo, pois ela mescla o que é indicado pela secretaria, complementando com outros materiais de interesse dos alunos.

*Eu uso o Viver, Aprender. Não uso de forma linear, mas eu gosto. Principalmente da parte de ortografia, os exercícios, os textos, os vários assuntos. Você pode abordar um assunto a partir dele ou fora dele e depois entrar nele. Uso também o Multimeios, oficiosamente. Eu trabalho com tudo que tem texto, eu “cato”; até revista de fofoca e bula de remédio.*

As professoras do PEJA I da Escola B complementam o livro didático destinado para o bloco com outras atividades, oriundas de outros livros e materiais destinados para a EJA, e também suportes textuais diversos, como jornais, revistas, livros, entre outros. Contudo, a “complementação” ao livro didático está presente na fala delas, mas nas aulas observadas não houve utilização do livro didático destinado ao bloco no qual atuam em momento algum.

Betânia e Bia realmente utilizam outros materiais em suas aulas. Alguns interessantes também, mas somente utilizam outros materiais, não como complementação ao *Viver, Aprender* ou ao *Material Multimeios*.

A professora Clara afirma utilizar o material didático indicado para o bloco com o qual trabalha, o livro *Viver, Aprender*. Clara é uma das duas

professoras da pesquisa que de fato utilizaram o livro durante as aulas observadas. Ela diz que gosta e que aprova a escolha da SME para o PEJA. Contudo, as outras duas professoras tecem algumas críticas sobre o material.

Cássia diz que não usa o livro *Viver, Aprender* porque a linguagem utilizada nos enunciados não é muito compreensível, então o substitui por outros materiais. E Carmen afirma que o *Material Multimeios* é inadequado para o nível de desenvolvimento no qual se encontram seus alunos e não atinge as necessidades que possuem:

*Já comecei a trabalhar com o Multimeios, mas acho complicado. Textos complexos, palavras complicadas para pessoas que não tem domínio da leitura e da escrita lerem aquele tipo de letra. [...] O almanaque eu acho ótimo, mas não pra o Bloco 1. Pra quem já está lendo e escrevendo, tem coisas interessantes. É complexo demais pra os meus alunos, eles não conseguem acompanhar, é difícil demais. Eu já usei, mas eles fazem porque eu só falto pegar na mão. É uma coisa direcionada demais.*

### ***Afetividade***

É importante compreender também os aspectos afetivos que caracterizam as relações na escola entre os diferentes sujeitos. Na EJA, afetividade é uma característica que precisa compor as relações entre os diferentes sujeitos. Muitas vezes é esta relação que garante a permanência dos alunos na escola, aumentando o nível de envolvimento e compromisso com o ensino.

Os alunos deixam isso muito claro em suas falas. Os alunos da Escola A afirmam que na escola fizeram amigos, que se sentem bem, são respeitados, são valorizados e muitos utilizam o termo “família” para designar a turma na qual se encontram. Outros dizem que a escola funciona como uma terapia, pois o estudo e o convívio acalmam e auxiliam no tratamento de doenças de fundo psicológico, por exemplo. A escola ajuda-lhes a perderem a timidez e a ganharem autoconfiança. A professora Aline é bastante animada. Parece gostar muito de trabalhar com a turma. Conversa sobre questões pessoais e é bastante entusiasmada.

A questão da afetividade na EJA é de fundamental importância e isto não é diferente na Escola B. Existe um vínculo de amizade entre os alunos e entre as professoras e os alunos. A relação de amizade vai além da turma em que está matriculado, se estendendo entre todos os alunos do PEJA I. Entre os que estavam

matriculados no Bloco 2, o sentimento de afetividade era compartilhado pelas duas professoras, Betânia e Bia, pois já tinham sido alunos de Bia no ano anterior e muitos aprenderam a ler e a escrever enquanto eram alunos dela.

As professoras do PEJA I, de uma maneira geral, têm papel fundamental na questão da afetividade, pois elas fomentam a amizade entre a turma, preocupam-se com seus problemas, incentivam-lhes a continuarem estudando, valorizando seus esforços. As pesquisas sobre eficácia escolar mostram que professores eficazes tendem a se relacionar melhor com os alunos, o que conduz a menos problemas de comportamento (SAMMONS, 2008).

Um exemplo interessante vem da turma da professora Clara, que tem um “anjo oculto”, que consiste numa brincadeira, como um amigo oculto, na qual os alunos depositam cartinhas para seus amigos secretos numa caixa decorada ao longo do ano, anonimamente. Este amigo só se revela ao final do ano, quando todos descobrem quem é o seu anjo secreto. Turma e professora parecem estar sempre em sintonia. A professora é animada, brinca e sorri sempre. Ouve os alunos com muita atenção. Isto também pode ser devido ao fato de a maioria da turma estar com ela desde o ano anterior, quando estavam no Bloco 1.

Segundo a Diretora Célia a afetividade é tão importante para o trabalho da escola quanto as outras questões relacionadas à prática pedagógica. Seu relato, abaixo, define a importância dessa relação:

*A afetividade é fundamental. É preciso olhar o aluno e perceber onde ele vai chegar. O aluno adulto tem uma história que precisa ser levada em consideração. É preciso trabalhar com a autoestima e a motivação. Eu gosto de receber os alunos e de conversar com eles.*

## **Qualidade da instrução**

A qualidade da instrução é composta, entre outros fatores, por um ensino estruturado e centrado nos alunos, aulas bem planejadas, organização dos conteúdos e acompanhamento do progresso dos alunos. Nos estudos sobre eficácia escolar, verificou-se que a qualidade do ensino está no centro de uma educação eficaz. Segundo Slavin (1996), se a instrução é de boa qualidade, o que está sendo trabalhado em sala de aula faz sentido para os alunos, desperta seu interesse e fica fácil de lembrar e aplicar. Assim, a organização do trabalho docente, a

metodologia utilizada e a preocupação com o planejamento, podem ser fortes aliados para a promoção do bom desempenho dos estudantes.

### ***Sentido da aula para o aluno***

A pesquisa entende como sentido da aula, a capacidade que têm os professores para que a informação tenha sentido para os alunos, que seja interessante e fácil de aprender, aplicar e relacionar com sua vida cotidiana (PÉREZ *et al.*, 2004).

Nas escolas pesquisadas, há liberdade para que as professoras escolham seus métodos de alfabetização e a metodologia mais adequada para o trabalho. A professora Aline diz que procura perceber em que os alunos têm mais dificuldade e planeja suas aulas sobre estes temas e estratégias mais adequadas para a aprendizagem.

Na Escola B o sentido da aula para o aluno passa pelas necessidades que o trouxeram até a escola. A professora Betânia diz que seus alunos buscam ler e escrever melhor, assim suas aulas são baseadas nestas necessidades.

Na turma da professora Betânia os alunos apresentam maior autonomia, realizam atividades individualmente e as correções costumam ser coletivas. As explicações da professora, com riqueza de detalhes, são sempre acompanhadas com muita atenção pelos alunos.

Na turma da professora Bia, os alunos buscam o aprendizado da leitura e da escrita e é isso que dá sentido aos estudos. No relato descrito abaixo, uma aluna de Bia deixa claro o que aprendeu no PEJA:

*Quando eu vim pra cá eu sabia escrever meu nome, mas eu não conhecia letra. Nem todas as letras do meu nome eu sabia. Eu assinava, mas eu não sabia todas elas. E aqui eu conheci tudo, fui conhecendo as letras. Eu não sabia escrever o nome dos meus filhos, agora eu sei. Eu estou melhorando... Pra mim está sendo muito bom estudar, e quero continuar no ano que vem!*

As professoras da Escola C baseiam suas aulas naquilo que é mais significativo para os alunos, partindo da realidade em que se encontram, e também nos objetivos dos parâmetros para o bloco seguinte, nos conteúdos que são requisitos para as próximas aprendizagens.

Além disso, mostram para os alunos os objetivos que têm com determinadas atividades, como, por exemplo, recorte, colagem etc. e o que trabalharão nas aulas seguintes, os objetivos propostos para o período. O trabalho, assim, é baseado numa construção coletiva, na qual os alunos participam do planejamento, pois são ouvidos sobre o que querem aprender e o que não conseguiram aprender ainda. Esta característica é muito interessante, pois segundo Sammons (2008), quando os professores mostram aos alunos os objetivos das aulas, ajudam a garantir uma aprendizagem eficaz.

### ***Avaliações frequentes do progresso do aluno***

A pesquisa buscou compreender como os professores avaliam os alunos, que instrumentos utilizam e o peso que atribuem a cada avanço. As avaliações são formas de monitoramento do progresso dos alunos, que segundo as pesquisas sobre escolas eficazes, contribuem para a melhoria do desempenho dos alunos. De acordo com estes estudos, as avaliações esclarecem os objetivos da escola, concentram a atenção dos professores, informam o planejamento e demonstram para os alunos o interesse que os professores têm em seu progresso (SAMMONS, 2008), auxiliando de uma maneira geral à aprendizagem dos alunos, quando realizadas rotineiramente.

As professoras pesquisadas afirmam que realizam uma avaliação processual, ou seja, avaliam os alunos diariamente, avaliam o processo pedagógico e não realizam avaliações classificatórias. Afirmam que a cada início de ano letivo, fazem avaliações diagnósticas com a turma. A professora Aline e as outras professoras pesquisadas utilizam como referência para a avaliação dos alunos os parâmetros do PEJA, neste caso os específicos para o PEJA I.

Os instrumentos mais utilizados pelas professoras pesquisadas durante a avaliação são as produções dos alunos (produção escrita, atividades de leitura em sala, realização das tarefas propostas), trabalhos em grupo, a frequência, a participação nas aulas, a organização dos cadernos, a autoavaliação, as observações da professora e provas<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Três professoras das seis pesquisadas (Betânia, Cássia e Clara) afirmaram aplicar provas ou testes. Mas também salientam que este não é o único instrumento valorizado para a avaliação, sendo apenas mais um procedimento diante de um conjunto de outros fatores relevantes para o processo avaliativo.

Para as avaliações a cada trimestre do ano letivo, todas as professoras afirmam que consultam os parâmetros do PEJA I, pois lá estão presentes os objetivos a serem alcançados a cada bloco e os critérios de promoção. Isso facilita que saibam o que necessitam ensinar ainda e o que os alunos já aprenderam. Além disso, fazem uma previsão do tempo que será necessário para que os alunos alcancem os objetivos esperados. A Multieducação para a EJA é utilizada por algumas escolas nestes momentos avaliativos do percurso.

A professora Betânia diz que aplica provas e testes porque os alunos sentem necessidade deste tipo de avaliação, mas este não é o principal instrumento utilizado na avaliação:

*Eles querem testes. E eu dou pra que eles se sintam avaliados. Mas quando eu dou o teste, já sei o conceito deles há muito tempo. Eles acham que avaliação é teste. Por isso eu trago, mas faço com consulta, deixo usar a tabuada, usar calculadora. [...] Eu avalio no dia a dia, na minha observação, no que ele faz pra mim todo dia. Eu olho os cadernos, as atividades. Eu sei quem sabe, quem não sabe, quem está começando a saber, quem já está caminhando, quem precisa da ajuda do colega. [...] E eles fazem autoavaliação oralmente.*

Já a professora Bia salienta que consulta sempre os parâmetros do PEJA I e que os próprios alunos também se avaliam. Eles sabem quando estão aprendendo e o que estão aprendendo e é importante, segundo ela, que saibam o quanto estão avançando ou em que estão tendo maiores dificuldades.

As professoras das escolas pesquisadas dizem que, muitas vezes, os alunos do PEJA não querem ser aprovados para o bloco seguinte, porque se apegam à professora e isto dificulta na hora da aprovação. Por isso, é importante que expliquem aos alunos os critérios utilizados na avaliação destes e o porquê da decisão pela aprovação. E ainda que os alunos percebam que estão sendo avaliados a cada aula ou atividade realizada.

As equipes deixaram claro que fazem tudo o que é possível para que os alunos do PEJA não fiquem retidos, para que todos sejam aprovados e para que as aprendizagens alcançadas sejam significativas para a continuidade dos estudos no bloco seguinte.

As direções afirmam que avaliam não somente os conceitos dos alunos e o número de aprovados ou reprovados, mas avaliam a escola como um todo a cada período. Tudo o que acontece na escola é importante para a avaliação.

Um dos instrumentos para a avaliação são as anotações no Registro de Classe, realizadas cotidianamente. No Registro há um espaço individual de cada aluno onde a professora escreve os avanços e dificuldades na aprendizagem do aluno. Este instrumento de registro é importante no momento da avaliação trimestral e também para a elaboração dos relatórios, quando necessário.

As informações sobre as avaliações realizadas são trocadas com os professores do PEJA II sempre que as professoras do PEJA I sentem que podem aprovar os alunos para blocos seguintes. Também acontece esta troca entre professoras do Bloco 1 e do Bloco 2 do PEJA I. Os professores discutem sobre os avanços dos alunos e as condições necessárias para a aceleração dos estudos. Estas trocas não ocorrem somente nos Conselhos de Classe, mas em muitos Centros de Estudos a questão da avaliação é trazida à pauta.

O relato de Cássia mostra o trabalho de avaliação realizado nas escolas com PEJA, a ênfase, a frequência e a forma com que avaliam seus alunos:

*Não faço prova. Avalio individualmente, quando chamo os alunos na minha mesa para a produção escrita. Anoto todas as observações no Registro de Classe. Todo mês faço atividades de português: listagem de palavras, construção de frases ou interpretação de texto e em matemática, trabalho em cima de situações-problema ou só cálculo, e vou fazendo as anotações de cada um. Eles melhoraram muito na produção de texto. Uma aluna lê Jornal do Brasil e ajuda nas aulas, interferindo para contar algo que leu. No Conselho de Classe eu uso o Registro pra preencher o relatório e faço uma autoavaliação. Eles se autoconceituam. Uso produção escrita, registro, autoavaliação e presença para dar o conceito aos alunos. Me pediram para dar prova. Eu fiz uma avaliação, mas eles colaram na prova. [...] Aqui na escola todos os professores usam os parâmetros para avaliar.*

### ***Metodologia utilizada***

Para os estudos sobre escolas eficazes é importante investigar a metodologia utilizada pelos professores na condução das aulas. As professoras dizem que os alunos reclamam de atividades muito diferenciadas, como assistir filmes, debates em sala, atividades mais contextualizadas, pois comumente acham que estas atividades “não são aula”. Muitas vezes as propostas destas atividades são negociadas com os alunos e as professoras se sentam constrangidas por fazer diferente. O relato de Aline deixa claro como são essas negociações:

*Eles têm raízes muito fortes em determinadas atividades. Eles acham que filme não é aula, é diversão. Eu sempre explico por*

*que estou fazendo determinada atividade com eles. Ontem eles falaram: professora, você nunca deu ditado! Mas eu faço muito ditado de frases, textos, mas eles querem da maneira tradicional. E de vez em quando eu tenho que ceder, pra alegrar um pouquinho, pra dizer “eu fiz”.*

A professora Aline costuma fazer perguntas e propor desafios ao longo da aula, recolhendo experiências ou saberes dos alunos a respeito do tema e das atividades trabalhadas, relacionando o tema da aula à vida cotidiana dos alunos. Utiliza diferentes metodologias e recursos. Nas aulas observadas, a professora usou textos biográficos, textos informativos, músicas, atividades de interpretação de texto, dobraduras, entre outros. No início da aula, ela sempre relembra a aula anterior e indica o que os alunos irão fazer na aula do dia.

Conversando com as professoras do PEJA I é possível perceber que estas utilizam metodologias variadas para o trabalho em sala de aula. Esta diversidade de trabalho pode ser encontrada mesmo que se trate de uma só professora. Num momento trabalham de uma forma, em outro já estão agindo de outra forma com os alunos. Assim, vão desde o tradicional, com cópias do quadro e exercícios de ortografia descontextualizados, até aulas extremamente interativas e dinâmicas, por exemplo.

A professora Bia trabalha sempre a partir da discussão e está sempre perguntando o que os alunos pensam. Trabalha com a leitura coletiva, contando o número de letras e palavras escritas. Algumas vezes, os alunos que já leem é que fazem a leitura em voz alta dos textos trabalhados, em outros momentos, é a professora quem lê, com pausas explicativas. A exposição do tema é sempre interativa e um pouco divertida.

Bia utiliza em alguns momentos atividades prontas de uma coleção didática para alfabetização de jovens e adultos. O trabalho com estas fichas de atividades é um pouco infantilizado, apresenta palavras soltas e descontextualizadas. Por exemplo, numa mesma folha há atividades com texto, provérbios, lista de palavras, desenhos para auto-ditado, formação de palavras com sílabas embaralhadas, além de sílabas para copiar abaixo. Muitas vezes, as atividades realizadas não têm relação entre si. Essas atividades dão relativa autonomia aos alunos, que podem fazê-la sozinhos e liberar a professora, que circula pela sala observando a realização da atividade. A professora diz que as atividades das folhas prontas servem para que escrevam corretamente.

A professora pede que os alunos pesquisem reportagem em casa e as levem para a aula. E estas pesquisas têm relação com as datas comemorativas (meio ambiente, dia das mães etc.). Ela precisa sempre puxar as discussões. Na produção de textos coletivos, é a professora quem inicia os textos. Nestas atividades menos tradicionais, os alunos participam pouco. Algumas vezes, ela não aproveita as sugestões da turma e impõe suas opiniões. As atividades confundem-se. Muitas vezes a professora diz que fará interpretação de texto, mas faz uma atividade na qual se deve retirar do texto alguns elementos, como nomes próprios, monossílabos etc. Ela lê os enunciados sem explicar coletivamente como farão a atividade.

As atividades das aulas da professora Betânia muitas vezes partem de folhas prontas, fotocópias de livros, não sendo o livro didático utilizado no PEJA. A professora acrescenta algumas atividades a estas folhas prontas. Afirma que tudo o que chega até as suas mãos e serve para o trabalho, costuma aproveitar. Ela diz que usa o livro *Viver, Aprender*, mas que não gosta de livros didáticos, por ela nem existiriam, pois trabalha bem sem eles. Nas observações, não foi notada a utilização do livro *Viver, Aprender*.

Betânia às vezes vai até a mesa dos alunos para explicar o conteúdo, principalmente quando o aluno faltou na aula anterior ou quando percebe que o aluno está com dificuldade na realização da tarefa. Quando os alunos terminam a atividade, a professora passa entre as carteiras para verificar o que os alunos fizeram. Ela diz que gosta muito do PEJA, mas também do trabalho com crianças, com quem trabalha durante o dia.

A sala de aula do Bloco 2 é meio fria, comprida, e os alunos sentam-se da metade da sala para frente. Contudo, os alunos discutem questões do cotidiano com a professora durante as aulas, que fluem num ritmo alegre. Os alunos pedem permissão à professora Betânia para qualquer saída da sala de aula. A divisão em grupos é espontânea por parte dos alunos. Não existe grupo mais forte ou mais fraco. E não há necessidade de atividades diversificadas. A professora diz que o grupo é “quase” homogêneo.

A metodologia utilizada pelas professoras da Escola C também é muito diversificada, assim como nas outras escolas. Isso fica claro até mesmo na fala das professoras e não somente nas observações de suas aulas. E isso pode ser devido a uma falta de norteamto da metodologia nas turmas de EJA do município. Não

está clara a proposta de trabalho efetivo que se quer estimular nos professores. E um ambiente permissivo por um lado é interessante, à medida que dá liberdade para os professores, mas por outro lado, os professores promovem uma verdadeira mistura de métodos de alfabetização, atividades propostas, caminhos metodológicos sem que se saiba o que de fato contribuirá para a aprendizagem de seus alunos.

As atividades realizadas observadas<sup>61</sup> são recortes de jornais e revistas, colagem, ditados, contas (arame e efetue), cópias, leitura de mapas, leitura de jornal, leitura de imagens, atividades de silabação, produção coletiva de textos, contagem, atividades sobre datas comemorativas, formação de frases, treino ortográfico, leitura em voz alta, leitura silenciosa, interpretação de textos, reescrita de histórias, trabalho com encartes de mercado e uso de jogos infantis.

Algumas atividades são escritas no quadro e copiadas no caderno, enquanto outras atividades são propostas em folhas (mimeografadas ou fotocopiadas). Na variedade de atividades, é possível perceber a confusão existente entre o que se espera e o caminho metodológico mais adequado a seguir. Assim, opta-se por *todos* os caminhos, talvez por não saberem qual atingirá melhor os objetivos ou por acharem que a variedade de ações tornará a aula mais eficaz para a aprendizagem do aluno.

Na pesquisa, percebe-se que apenas a professora Cássia separa as disciplinas entre os dias da semana, mas as outras não. E também se vê que há uma preocupação com a compreensão dos enunciados das atividades por parte dos alunos.

A professora Carmen se preocupa muito com a cópia. Os alunos copiam muito do quadro. Mas os alunos também vão ao quadro escrever. Ela pede que os alunos leiam bem devagar, quase soletrando. Mesmo aqueles alunos que leem com fluência acabam lendo devagar. Algumas vezes, os alunos que estão dominando melhor a leitura e a escrita são valorizados em detrimento dos outros. E enquanto os alunos fazem as atividades, a professora circula pela sala, observando o trabalho de todos os alunos.

A turma de Carmen também trabalha muito com recortes de jornais e revistas, pesquisas a estas fontes. Enquanto os alunos realizam estas atividades,

---

<sup>61</sup> Estas atividades são aquelas mais comuns dentre as observadas, propostas por todas ou quase todas as professoras da pesquisa.

com autonomia, a professora chama os alunos a sua mesa e corrige as atividades realizadas no dia anterior. A professora trabalha muito com o método silábico. Está sempre incentivando os alunos a juntarem “pedacinhos”.

A professora Cássia lê as opções das atividades e resolve junto com os alunos. Faz revisões dos conteúdos trabalhados e lê junto com os alunos os enunciados dos exercícios. Os alunos dos diferentes grupos de aprendizagem (nível mais avançado, intermediário e inicial, de acordo com a classificação da professora) fazem as atividades, mas não há um controle sobre a realização destas por parte da professora. Essa opção de classificação requer uma organização cautelosa do quadro, principalmente porque as aulas são orientadas pelo quadro, mas os alunos não apresentam dificuldades em compreendê-la.

Cássia corrige os exercícios de acordo com as dúvidas dos alunos. E trabalha muito com orientações ortográficas, regras para que os alunos copiem e completem os exercícios. Estas atividades são para o grupo que tem mais facilidade. Trabalha muito com produção de textos e de frases. Os alunos da turma produziram um livro de poesias que será editado em breve. Alguns produzem textos durante a aula, individualmente, ao lado da mesa da professora. Todos os dias ela trabalha com um ou dois alunos nesta produção individual. Também lê textos em voz alta para os alunos.

Durante a realização das tarefas, os alunos de Cássia conversam, entre si e com a professora, questões da atualidade e de seu cotidiano. A relação entre eles parece ser muito boa. Chama a atenção o fato dos alunos pintarem os trabalhos com lápis de cor.

Os alunos de Clara costumam tirar dúvidas uns com os outros. É uma turma que interage bastante entre si e Clara permite essa ajuda mútua. A professora ouve com atenção as contribuições dos alunos nas aulas. Contudo, o que também se percebe é que nas leituras coletivas da turma de Clara, nem todos os alunos leem. Alguns não leem nunca.

Os alunos têm mapas diversos colados nos cadernos e pintados, com legenda e identificação. Todos os alunos têm lápis de cor e os usam muito nestas atividades. É impressionante a dedicação aos lápis e às cores. Essa postura parece infantilizar os alunos do PEJA, mas estes demonstram que gostam das atividades para colorir.

## **Níveis adequados de instrução**

Os níveis adequados de instrução compreendem, entre outras coisas, a habilidade do professor para assegurar que seus alunos aprendam. As pesquisas apontam que as escolas precisam se tornar “organizações orientadas à aprendizagem”, para serem de fato eficazes (SAMMONS, 2008). Desta maneira, níveis adequados de instrução são indispensáveis, para que *todos* os alunos aprendam e não somente alguns. Isso se dará à medida que o professor conseguir ajustar a instrução às diversas necessidades dos alunos (SLAVIN, 1996).

### ***Adequação às necessidades dos alunos***

Adequação das aulas, explicações e conteúdos trabalhados às necessidades dos alunos são aspectos fundamentais para um trabalho de alfabetização significativo. Por isso, a pesquisa buscou investigar como estes fatores aparecem nas entrevistas e observações de sala de aula.

As três escolas investigadas apresentam professores preocupados com os alunos com maiores dificuldades. Fazem o planejamento e elaboram um currículo voltado para os alunos, respeitando o tempo de cada um, o ritmo da aprendizagem, sem ameaças de reprovação ao longo do processo.

Nas aulas da professora Aline foi possível verificar que ela tem uma preocupação particular com os alunos que apresentam maiores dificuldades. Estes não são muitos, mas têm destinada a eles uma maior atenção por parte da professora, que está sempre perguntado se têm dúvidas e verificando o cumprimento das atividades propostas.

As professoras dizem que as dificuldades encontradas nem sempre são de cunho cognitivo, muitas vezes são emocionais, têm relação com a vida cotidiana dos alunos, com problemas pessoais que dificultam a concentração nas aulas e atrapalham a aprendizagem. Por isso, as professoras precisam lançar mão de estratégias metodológicas que proporcionem aprendizagens significativas para estes alunos, que se sentem inseguros, têm pouca autonomia nas tarefas escolares e precisam de ajuda durante todo o tempo da aula.

Estas dificuldades aparecem mais nas turmas de Bloco 1, quando os alunos ainda têm pouca autonomia, apresentam baixa autoestima e precisam de maiores estímulos para a aprendizagem.

Os alunos com melhores condições de aprendizagem são valorizados na Escola C. As professoras fazem atividades diversificadas, o que facilita o avanço de alguns alunos e, a cada Conselho de Classe (COC), encaminham para o bloco seguinte os alunos que têm condições de serem acelerados. Os alunos se autoavaliam e sabem por que estão sendo acelerados, pois as professoras explicam seus critérios aos alunos, claramente.

Essa maneira de contemplar as necessidades dos alunos tem efeito muito positivo diante da aprendizagem dos jovens e adultos matriculados no PEJA. Percebe-se isso claramente quando os alunos afirmam que vieram de outras escolas porque ouviram falar que estas escolas eram consideradas melhores. Existem casos como estes nas seis turmas pesquisadas.

### ***Auxílio aos alunos com maiores dificuldades***

A pesquisa buscou entender como os professores lidam com os alunos com maiores dificuldades e como os auxiliam para que avancem na aprendizagem. A professora Aline salienta a dificuldade encontrada por alguns alunos adultos em admitir que têm dificuldades. É difícil que eles demonstrem que precisam de ajuda, que necessitam de um trabalho individualizado. E isso se torna um obstáculo a uma aprendizagem adequada.

Não se percebe ajuda mútua entre os alunos da turma observada. Eles respondem ativamente as perguntas, seguem as instruções da professora com facilidade, mas poucos interagem entre si na realização das tarefas, na maioria das vezes fazendo o trabalho individualmente, ignorando o de seus colegas.

Percebe-se que as professoras utilizam uma estratégia comum para o trabalho que é a ajuda mútua entre os alunos da turma. Os próprios alunos afirmam que se sentem mais à vontade quando seus colegas os auxiliam em algumas atividades propostas pela professora. Em algumas turmas essa ajuda é incentivada pela professora, enquanto em outras são os próprios alunos que se juntam e tiram dúvidas uns com os outros. As professoras têm a preocupação de que os alunos não deem respostas prontas para os outros, mas mostrem o caminho.

Nas aulas da professora Betânia não há um estímulo claro para a ajuda mútua entre os alunos. Mas nas aulas da professora Bia aqueles alunos que terminam as atividades mais cedo, eventualmente, são convocados a ajudar os

colegas, mas isto não é observado em todas as aulas e foi uma prática observada somente no segundo semestre do ano letivo, quando já havia mais alunos alfabetizados na turma.

Uma estratégia importante utilizada pelas professoras Carmen e Cássia na Escola C é o trabalho individualizado com os alunos que apresentam maiores dificuldades. As professoras propõem atividades para a turma toda e, enquanto isso acontece, um aluno fica com a professora, fazendo uma atividade individual, que pode ser uma produção de texto, uma correção ou uma leitura em voz alta, na mesa da professora ou do próprio aluno. Esta atitude pode ser comprovada nas observações das aulas dessas professoras.

### **Incentivo**

Por incentivo a pesquisa compreende o clima na aula agradável, alegre, afetuoso e respeitoso. Os estudos em eficácia escolar comprovaram que o incentivo positivo é considerado um dos principais fatores que contribuem para a aprendizagem.

Na fala dos pesquisados, o incentivo aparece com o objetivo de melhorar a argumentação, ter visão crítica, ter condições de poder discernir, ser cidadão, saber escolher, poder dar uma opinião e ser ouvido, aumento da autoestima, ampliação do vocabulário e ainda que os alunos saibam a importância do estudo na vida deles.

### ***Esforço do professor para tornar os alunos mais curiosos e motivados***

Procurou-se verificar se o professor se esforça para que os alunos se interessem mais pelas aulas e de que maneira ele faz isso. As falas dos alunos da Escola A manifestam uma satisfação com a professora, dizendo que esta se esforça grandemente para que os alunos aprendam, tem paciência, responde prontamente às dúvidas dos alunos, incentiva e estimula o crescimento destes, além de ser uma boa professora. Nas observações das aulas isto pode ser comprovado.

Com relação ao esforço das professoras, fica claro que o trabalho a ser realizado com as turmas de EJA precisa ser dosado de acordo com a aprendizagem destes alunos. As professoras da Escola B dizem que é necessário

perceber se todos os alunos estão aprendendo e isso requer uma atenção voltada para todos os alunos e uma sensibilidade aguçada para saber quando eles estão aprendendo e quando têm mais dificuldades. Assim, o que é trabalhado em sala precisa fazer relação com suas vidas, para que estes estejam sempre, ou na maioria das vezes, motivados para a aprendizagem.

O incentivo aos alunos nestas escolas é demonstrado quando as professoras desafiam os alunos, insistem na aprendizagem, exigem o esforço dos alunos para que aprendam, estimulam a leitura e a escrita, valorizam os avanços dos alunos. E também se cobram para exercerem um trabalho de qualidade em que todos aprendam e não apenas alguns.

### ***Estratégias motivacionais positivas***

A pesquisa procurou perceber quais são as estratégias utilizadas pelos professores para tornar os alunos mais motivados para as aulas. A Escola A manifesta uma preocupação com a inclusão dos alunos do PEJA e os profissionais se colocam ao lado dos alunos, procuram acolhê-los, além de acompanharem o desenvolvimento destes. As estratégias motivacionais partem também da relação de afetividade entre alunos e professora; a preocupação não só com a parte pedagógica, mas também com o bem estar dos alunos do PEJA de uma maneira geral.

As professoras da Escola B salientam a importância de se conhecer a turma com a qual se trabalha. Assim, os incentivos vão ser norteados por esta aproximação com os alunos e com suas necessidades. E nem todas as ações realizadas com uma turma servem para outra, as estratégias têm de ser diferentes, porque as pessoas são diferentes.

Percebe-se, nas aulas observadas, que a professora Bia privilegia os alunos que estão mais avançados na leitura, pedindo que aqueles alunos que leem com fluência, e somente eles, leiam em voz alta. Esta atitude ao mesmo tempo em que incentiva os alunos que já estão lendo, desprivilegia aqueles que ainda estão aprendendo e pode contribuir para a diminuição da autoestima destes alunos.

A fala da equipe pedagógica da Escola C mostra uma preocupação com a aprendizagem e não só com a socialização dos alunos do PEJA, insiste para que os alunos não desistam, não falem às aulas e não se evadam da escola. Os profissionais fazem um trabalho de conquista, de acolhimento, para que estes não

tenham vontade de sair da escola. O clima de incentivo engloba também perspectivas para o futuro, como estímulos para que os alunos continuem estudando, façam curso superior e não desistam apesar das dificuldades.

Os alunos também demonstram que são bem acolhidos na escola, que são valorizados pelos professores, pela direção e pela equipe de apoio (elementos da secretaria, merendeiras, inspetores etc.). Esta valorização vai desde as aulas, as tarefas e o incentivo pedagógico, até atividades como festas de aniversário e o diálogo sobre a vida pessoal dos alunos.

## 6.5

### Práticas pedagógicas

A partir daqui, serão analisadas as práticas pedagógicas mais comuns observadas nas aulas das professoras pesquisadas nas três escolas com PEJA. Nesta seção, as práticas serão relatadas e analisadas conjuntamente e não separadamente por escola.

As observações das aulas seguiram o roteiro da pauta da observação de campo (Apêndice 3). Esta pauta era preenchida a cada aula observada e abrangia aspectos diversos, como a sala de aula, a disposição dos alunos no espaço, a postura das professoras, a organização e a gestão da sala de aula, as atividades didáticas ou situações de ensino e de aprendizagem e as características relacionadas ao desenvolvimento afetivo e social dos alunos. Sobre estes últimos aspectos, foram criadas algumas tabelas, para visualização mais eficaz das práticas das professoras nas aulas do PEJA I<sup>62</sup>.

A tabela 16 apresenta as estratégias metodológicas e as práticas escolares utilizadas pelas professoras durante as aulas. Aqui são privilegiadas as estratégias metodológicas gerais e as estratégias metodológicas relacionadas à leitura/escrita. A marcação no espaço correspondente significa que nas aulas observadas estas práticas foram realizadas.

Na tabela, é possível perceber que algumas estratégias aparecem nas práticas de todas as professoras, outras apenas na prática de algumas delas e

<sup>62</sup> Legenda das tabelas: **P1** – Cássia, Profa. PEJA I Bloco 2 (Escola C); **P2** – Clara, Profa. PEJA I Bloco 2 (Escola C); **P3** – Carmen, Profa. PEJA I Bloco 1 (Escola C); **P4** – Aline, Profa. PEJA I Bloco 2 (Escola A); **P5** – Betânia, Profa. PEJA I Bloco 2 (Escola B); **P6** – Bia, Profa. PEJA I Bloco 1 (Escola B).

outras, como o uso da TV, do vídeo ou do computador, não foram observadas durante as aulas de nenhuma das professoras.

Nas observações foi possível perceber que as professoras não fazem uso do computador, tendo em vista que nenhuma das escolas possui o laboratório de informática funcionando ativamente. Outra prática não observada é a produção de textos a partir de temas escolhidos pelos alunos. Estes temas são sempre escolhidos pela professora. Também não foi observada a utilização de materiais de apoio para o ensino de matemática.

**Tabela 16 – Estratégias metodológicas e práticas escolares utilizadas pelo professor durante a aula**

<b>Estratégias metodológicas gerais</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>
Faz perguntas aos alunos	X	X	X	X	X	X
Responde as perguntas dos alunos	X	X	X	X	X	X
Esclarece termos/conceitos	X	X	X	X	X	X
Usa o livro didático		X		X		
Realiza anotações no quadro-negro (significados, resoluções, instruções para as tarefas etc.)	X	X	X	X	X	X
Revisa pontos anteriores do conteúdo quando algum aluno apresenta dificuldade com a matéria atual	X	X	X	X	X	X
Distribui fichas extras com tarefas e exercícios	X	X		X	X	X
Utiliza TV/Vídeo ou computador para trabalhar conteúdos relacionados ao tema em estudo						
Dá aos alunos instruções para trabalharem em grupo			X			
Propõe atividades diversificadas e simultâneas ao longo da aula para atender às especificidades dos grupos	X		X			
<b>Estratégias metodológicas relacionadas à leitura/escrita</b>						
Lê em voz alta histórias ou outros textos para os alunos	X	X			X	X
Conta histórias para os alunos						
Propõe leitura silenciosa de textos do livro didático	X	X				
Propõe leitura silenciosa de textos escolhidos pelos alunos	X					
Propõe leitura silenciosa de textos escolhidos pelo professor	X	X		X	X	X
Leitura oral, individual e alternada entre os alunos para toda a classe			X		X	X
Leitura coletiva em voz alta pelos alunos		X	X		X	
Pede aos estudantes que interpretem oralmente as leituras realizadas		X		X		X
Faz ditado	X					
Propõe cópia de textos	X		X			X
Propõe exercícios de caligrafia						X
Propõe redação de temas escolhidos pelos alunos						
Propõe redação de tema escolhido pelo professor	X			X	X	
Pede aos alunos que respondam por escrito a questões de interpretação sobre textos lidos				X		
Propõe o uso da sala de leitura ou distribui livros diversos para algumas atividades		X	X			

Propõe cópias de lições no quadro	X		X			
<b>Práticas escolares</b>						
Leitura silenciosa de textos do livro didático	X	X				
Leitura silenciosa de textos escolhidos pelo professor	X	X		X	X	X
Leitura silenciosa de textos escolhidos pelos alunos						
Leitura em voz alta (individual)			X			X
Leitura em voz alta (coletiva)		X	X		X	
Escuta de leitura feita pelo(a) professor(a)	X	X		X		X
Realização de tarefas e exercícios individuais	X	X	X	X	X	X
Realização de tarefas e exercícios em grupo			X		X	
Cópia de livros / textos variados	X					
Atividades no computador						
Atividades na sala de leitura da escola		X	X			
Atividades no quadro negro (resoluções de problemas, respostas às perguntas etc.)	X	X	X	X	X	
Anotações e exercícios no caderno	X	X	X		X	
Produção de texto(s) – estilos variados sobre temas escolhidos pelo professor	X		X	X		
Produção de texto(s) – estilos variados sobre temas escolhidos pelos alunos						
Respostas por escrito a perguntas sobre textos/histórias lidas				X		
Exercícios de caligrafia						X
Resolução de problemas matemáticos	X				X	
Utilização de materiais de apoio ao ensino de matemática (jogos, materiais concretos etc.)						
Discussão de soluções para os problemas matemáticos	X	X				X
Correção pelos alunos de deveres de forma individual com o apoio da professora	X		X	X	X	X
Debate sobre temas propostos pelo professor(a)		X	X	X		X
Atividades artísticas: canto, representação etc.				X		
Audição/apreciação de música, vídeos ou TV, fotos ou outros materiais relacionados aos temas em estudo				X	X	
Participação dos alunos em atividades diversificadas na sala de aula de acordo com suas necessidades	X		X			

A tabela 17 apresenta práticas de sala de aula que têm relação com o clima da sala de aula e o manejo grupal. Nestes aspectos, percebe-se que as professoras apresentam um esforço para a manutenção de um bom clima na sala de aula.

**Tabela 17 – Clima da sala de aula e manejo do grupo**

O(a) professor(a)...	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Parece “fazer questão” de que todos os alunos aprendam, mesmo os que demonstram mais dificuldade;			X	X	X	X
Permite algum nível de conversa entre os alunos;	X	X	X	X	X	X
Adapta a disposição da sala às atividades, quando necessário;			X		X	
Mantém os alunos envolvidos com as tarefas propostas;	X	X	X	X	X	X
Supervisiona e se mantém atento(a) aos pedidos/necessidades de ajuda dos alunos;	X	X	X	X	X	X

Intervém em situações de indisciplina ou conflito entre os alunos, sem fazer uso de “discursos” exagerados;	X	X	X	X	X	
Mantém os alunos produtivamente ocupados a maior parte do tempo.	X	X	X	X	X	X

Na tabela 18, é possível perceber as ações das professoras para prestar o apoio adequado aos alunos para o seu desenvolvimento afetivo-social. Com exceção do aspecto do estímulo para que os alunos se ensinem mutuamente – observado na prática de apenas uma professora – os outros aspectos são observados na prática de quase todas as professoras.

**Tabela 18 – Apoio prestado ao desenvolvimento afetivo-social dos alunos**

O(a) professor(a)...	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Tem uma “tonalidade afetiva” geralmente positiva;	X	X	X	X	X	X
Demonstra afeto pelos alunos;	X	X	X	X	X	X
Recebe com agrado as manifestações de afeto dos alunos;	X	X	X	X	X	X
Estimula a cooperação e a generosidade entre os alunos;		X	X		X	X
Favorece o respeito mútuo (não permite os deboches/apelidos);	X	X	X	X	X	X
Não coloca “rótulos” nos alunos;	X	X	X	X	X	X
Não os sanciona publicamente;	X	X			X	X
Estimula que os alunos se ensinem mutuamente;			X			
Se refere aos alunos por seus nomes próprios;	X	X	X	X	X	X
Valoriza as qualidades pessoais de cada aluno;		X	X		X	X

A tabela 19 apresenta o apoio prestado pelas professoras para o desenvolvimento cognitivo e verbal dos alunos. Durante as observações foi possível perceber os esforços do professor para que seus alunos desenvolvam tais aspectos. Essas motivações estão presentes na prática cotidiana da sala de aula, como se vê abaixo:

**Tabela 19 – Apoio prestado ao desenvolvimento cognitivo e verbal dos alunos**

O(a) professor(a)...	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Responde adequadamente as perguntas ou solicitações dos alunos;	X	X	X	X	X	X
Cria situações favorecedoras do desenvolvimento da oralidade, abrindo espaços para relatos, descrições, comparações, associações entre situações distintas etc.;		X	X	X		X
Procura aproximar as atividades de desenvolvimento da linguagem escrita ao seu uso social;		X	X	X		
Utiliza os erros dos alunos como oportunidade de aprendizagem;	X		X	X	X	
Contextualiza adequadamente as aprendizagens;		X	X	X		

Formula perguntas abertas aos alunos;		X	X	X	X	
Escuta ativamente os alunos;	X	X	X	X	X	X
Dá aos alunos o tempo necessário para que se expressem/ se comuniquem adequadamente;	X	X	X	X	X	X
Recoloca de forma correta as mensagens confusas, incompletas ou errôneas;	X	X	X	X	X	X
Valoriza e amplia os comentários dos alunos;	X	X	X	X	X	X
O professor faz bom uso da linguagem oral e escrita (se comunica bem/fala corretamente).	X	X	X	X	X	X

Em relação ao apoio prestado pelo(a) professor(a) ao desenvolvimento da postura autônoma dos alunos e formação de hábitos de estudos, a tabela 20 permite observar como este apoio se apresenta nas práticas cotidianas da sala de aula. Apenas com relação à reflexão de cada aluno sobre seus resultados e estabelecimento de metas para as próximas etapas de estudo é que somente uma das professoras pesquisadas atuou diretamente. Com relação aos outros aspectos, houve um significativo apoio por parte das professoras.

**Tabela 20 - Apoio prestado ao desenvolvimento da postura autônoma dos alunos**

O(a) professor(a)...	P1	P2	P3	P4	P5	P6
O(a) professor(a) valorizou as possíveis contribuições trazidas de casa pelos alunos para enriquecer os temas em estudo;		X	X			
Orientou a organização material dos alunos;	X	X	X	X	X	X
Orientou a produção de anotações pessoais em cadernos;		X	X		X	
Criou espaço na aula para que os alunos debatesses eventuais problemas e buscassem possíveis soluções para os mesmos de forma compartilhada;		X				X
Incentivou/aproveitou sugestões e opiniões sobre questões ligadas aos temas em estudo ou andamento dos trabalhos;		X	X	X		X
Mostrou preocupação em ensinar aos alunos, além dos conteúdos específicos das diferentes disciplinas, a estudarem autonomamente ou a aprimorarem estratégias de estudo já consolidadas;	X		X		X	
Deu espaço para que cada aluno refletisse sobre os seus resultados e estabelecesse metas pessoais para as próximas etapas de estudo.				X		

## 6.6

### Considerações sobre a análise dos dados da pesquisa

O perfil sociodemográfico dos alunos do PEJA pesquisados mostrou que a maioria se compõe por mulheres; pelos que se declaram pardos ou mulatos; a

faixa etária da maioria encontra-se entre os 28 e 37 anos; metade nascidos no Rio de Janeiro e metade não. A religião da maior parte dos alunos é a católica; grande parte deles é casada e mora com seus companheiros(as). Quanto à escolaridade dos responsáveis, grande parte dos pais e mães dos alunos nunca estudou.

Em relação aos indicadores de renda e inserção no mundo do trabalho, a maioria dos alunos não possui empregada doméstica em casa; a maioria possui de um a 20 livros; dispõem em casa também de um lugar calmo para estudar, dicionário e calculadora, mas poucos têm um jornal diário, revistas de informação geral, ou têm atlas, enciclopédia e acesso à internet. Quanto ao trabalho, a maioria exerce atividade remunerada, enquanto cerca de um terço não trabalha.

Quanto às trajetórias escolares, à relação com a escola e as perspectivas para o futuro, a maioria estava estudando no PEJA de um a dois anos; o principal motivo que os leva a procurar o PEJA foi aprender a ler e a escrever; boa parte abandonou a escola por um período de tempo na infância, mas a maioria não foi reprovado na infância não abandonou o PEJA depois da matrícula inicial e não foi reprovada no Programa. Quanto ao número de faltas, boa parte afirmou que não faltou mais do que cinco dias no ano letivo de 2008 até a data da coleta das informações em novembro; afirmam que sentem suas professoras empenhadas em sua aprendizagem e quando têm dúvidas, fazem perguntas a elas. Os alunos avaliam o PEJA muito positivamente e afirmam que o conhecimento que estão adquirindo é o que mais gostam no Programa. A maioria espera para o futuro continuar estudando ou trabalhando e estudando.

A pesquisa sobre escolas eficazes na EJA, realizada a partir de um estudo americano realizado com adultos, sobre a aprendizagem de leitura, denominado "Effective Teaching and Learning Reading", coordenado NRDC (BROOKS *et al.*, 2007), mostra algumas semelhanças e também certas diferenças em relação ao estudo das escolas eficazes do PEJA. Entre as semelhanças estão o aumento da autoestima dos alunos quando voltam a estudar, começam ou terminam os estudos; a compreensão explícita das estratégias de ensino e o trabalho que objetiva a autonomia dos alunos em relação a sua própria aprendizagem.

Entre as diferenças que aparecem na comparação dos estudos, está a prática do trabalho em grupos ou duplas, que nas turmas observadas é variável entre as professoras, uma vez que algumas delas propõem à turma trabalhos em grupos e outras não. O auxílio mútuo entre os alunos na pesquisa do NRDC foi

raramente observado, mas nas turmas de PEJA as professoras tendem a incentivar os alunos a realizarem uma ajuda mútua, da mesma maneira como elas auxiliam os alunos individualmente.

E ainda há aquelas práticas que foram observadas apenas em algumas, como, por exemplo, a leitura em voz alta, que segundo o estudo de Brooks *et al.* (2007) é importante para a alfabetização. Na pesquisa do PEJA, algumas professoras costumam pedir para que seus alunos leiam em voz alta, enquanto na prática de outras isto não foi observado.

Na pesquisa do NRDC não pode ser observado se a qualificação dos professores interfere nos resultados positivos apresentados. O mesmo acontece em relação a presente pesquisa, mas é interessante salientar que as professoras do PEJA têm buscado se especializar na área da educação, tanto em cursos de graduação quanto em cursos de pós-graduação. Entretanto, não é possível dizer se esse fator é determinante de um trabalho de qualidade, visto que a Professora Orientadora da Escola C, por exemplo, não possui nível superior de escolaridade, mas realiza um trabalho muito positivo no PEJA da sua escola. O que tanto o estudo americano como o nosso permitem concluir é que é necessário que todos os sujeitos envolvidos na escola sejam parceiros com o objetivo comum do trabalho para a aprendizagem bem sucedida de seus alunos.

As pesquisas internacionais e nacionais sobre escolas eficazes mostram que os fatores de eficácia escolar são interdependentes, ou seja, não é apenas uma característica que pode garantir a eficácia de uma escola, mas diversos fatores, associados uns aos outros. Esta concepção aparece no presente estudo, pois é a combinação de diferentes fatores que determina a diferença feita pelas escolas pesquisadas no desempenho e na aprendizagem dos alunos do PEJA.

Uma característica encontrada nas escolas pesquisadas foi a gestão escolar centrada no pedagógico e não apenas na administração da escola. Nestas escolas, a aprendizagem é o centro do trabalho da direção e da equipe técnico-pedagógica. Nas entrevistas, foi possível perceber uma fala única entre a direção, as coordenadoras pedagógicas e as professoras. Como as perguntas eram muito semelhantes ou iguais, foi possível a triangulação das informações da pesquisa, e a verificação das convergências nas falas destes três agentes escolares.

O trabalho pedagógico eficaz é percebido não só na fala dos pesquisados, mas também na prática observada. Vê-se que nas escolas de PEJA investigadas, as

diretoras (e adjuntas) sabem o que acontece nas salas de aula, conhecem o trabalho realizado pelas professoras, conhecem os alunos, têm contato direto com a coordenação pedagógica, estão presentes na escola à noite, participam dos Conselhos de Classe e procuram saber quais as principais dificuldades enfrentadas por alunos e professores.

As escolas com PEJA pesquisadas são escolas em que as expectativas sobre o desempenho dos alunos são altas. Ainda que estes tenham histórias de vida marcadas pelo fracasso escolar, pela falta de crença em si mesmos causada pela baixa autoestima, por abandono, repetência e falta de acesso à escola, as professoras acreditam na aprendizagem deles, sabem que apesar das dificuldades encontradas, eles são capazes e irão conseguir aprender a ler e escrever. Isto se percebe através da valorização de cada avanço dos alunos pelas professoras, por meio do incentivo dado aos alunos, para que não desistam, para que se esforcem, para que continuem estudando e avancem na aprendizagem.

As três escolas pesquisadas mostram uma preocupação com as faltas dos alunos às aulas. São escolas que estabeleceram como estratégia a busca por estes alunos faltosos, ligando para suas casas ou enviando recados pelos outros alunos quando aqueles não vão à escola. Uma das escolas, inclusive, envia carta social para os alunos retornarem aos estudos e não serem eliminados por faltas. Essa atitude mostra o controle das escolas sobre as faltas e a evasão como uma variável importante para o trabalho. Evitar que os alunos se evadam pressupõe oferecer uma escola da qual o aluno não queira sair, que crie uma relação de acolhimento e respeito a ele.

Durante a pesquisa foi possível perceber objetivos e metas claros e concretos para o trabalho no PEJA. São escolas que trazem o Projeto Político-Pedagógico para o PEJA, do qual fazem parte seus alunos e professores. Os projetos e metas também consideram os objetivos do PEJA, são pensados e avaliados pelo PEJA, assim como por toda a escola. E a ênfase pedagógica é compartilhada por todos, com objetivos comuns para a aprendizagem, ainda que a opção metodológica varie de professora para professora.

As regras claras e explícitas chamam a atenção nestas escolas, primeiro por serem escolas de EJA e, surpreendentemente, terem regras tão rígidas com relação ao comportamento e normatização da escola. Contudo, estas regras, informadas aos alunos desde o primeiro dia de aula, não são motivo de conflito ou

desobediência. Ao contrário, na fala dos alunos, estas regras são importantes para o convívio e o cuidado com a escola e as relações que se estabelecem neste espaço.

O profissionalismo e a responsabilidade de todos os envolvidos aparecem fortemente nas observações das práticas escolares no PEJA. Estes aspectos são ocasionados pelo compromisso das professoras com o trabalho realizado, provado através da ênfase nos aspectos cognitivos, da preocupação com o cumprimento do programa de ensino, do controle sobre as técnicas de ensino e do fato de os professores sempre estarem presentes e os alunos nunca ficarem sem aula. Mas também aparecem na atuação das coordenadoras pedagógicas, sempre prontas a apoiar os professores no que estes precisarem e no envolvimento das direções com o PEJA.

O desenvolvimento profissional docente contribui eficazmente para o desempenho dos alunos, de acordo com a pesquisa sobre escolas eficazes. Na pesquisa aqui apresentada este desenvolvimento é mostrado através da experiência que as professoras têm no magistério, do tempo de atuação na escola e da formação inicial e continuada que recebem ou receberam, em grande parte pelo fato todas elas participarem das formações oferecidas pela CRE e/ou SME.

As classes motivadas, com alto aproveitamento do tempo e um clima acadêmico favorável, as atividades de recuperação paralela e o cumprimento das funções docentes são outras características apresentadas pelas escolas pesquisadas que garantem um trabalho produtivo e contribuem para a melhoria do desempenho, evitando a evasão dos alunos e alunas do PEJA. Além disso, chama a atenção a afetividade entre alunos e professores e entre os alunos, condição essencial para a permanência dos alunos na escola, pois garante o envolvimento e o compromisso de todos os atores com o ensino e a aprendizagem.

A avaliação e monitoramento da aprendizagem são muito importantes para a eficácia escolar e fazem a diferença com relação aos níveis de desempenho e índices de evasão das escolas. Nessa pesquisa, foi possível verificar que as avaliações frequentes do progresso dos alunos do PEJA, de maneira processual e cotidiana, garantem um olhar diferenciado sobre a aprendizagem e permitem que se controlem os resultados ao longo do ano, produzindo oportunidades de recuperação paralela, de auxílio individualizado, de acelerações ao longo do ano

letivo e de tomada de decisões mais consciente sobre a aprovação ou não dos alunos para o bloco seguinte.

Os objetivos educacionais das escolas pesquisadas dão prioridade à compreensão da leitura, expressão de idéias, raciocínio lógico, autonomia e criatividade dos alunos. Estas habilidades são fortemente valorizadas pelas escolas com PEJA, o que se reflete no trabalho em sala de aula, no cuidado com o planejamento e no ensino efetivo das professoras.

Quanto às práticas pedagógicas realizadas pelas professoras, vê-se uma forte ênfase na realização de tarefas e exercícios individuais; na revisão de conteúdos quando não foram assimilados satisfatoriamente pelos alunos; no uso do quadro branco para cópias, resoluções de exercícios e tarefas; e em atitudes como o esclarecimento de termos e conceitos importantes, a formulação de perguntas para os alunos e respostas as suas dúvidas, sempre que necessário.

Entre as práticas pouco ou nunca presentes no cotidiano destas salas de aula estão a produção ou leitura de textos com temas escolhidos pelos alunos; o uso de vídeos e/ou computador e o hábito de contar histórias aos alunos.

O planejamento das aulas é uma característica pouco comum às professoras pesquisadas. O que se verificou é que algumas professoras fazem um planejamento detalhado, por aula e semanal, com pesquisa de materiais, dedicação e aproveitamento dos conhecimentos prévios de seus alunos, enquanto outras (duas, neste caso) nem sequer fazem planejamento das aulas, não dando importância a esta atividade no fazer pedagógico. E o que mais chama atenção é que as duas professoras, do Bloco 1, que apresentam maiores dificuldades com o trabalho, são aquelas que afirmam não fazer o planejamento de suas aulas. Entretanto, embora encontrem maiores dificuldades no trabalho cotidiano, apresentam resultados positivos quanto ao desempenho e à permanência de seus alunos na escola.

Da mesma maneira, não há uma linha metodológica seguida por todas as professoras. O que se percebe são práticas diversas, ora mais tradicionais, ora mais construtivistas, professoras que mesclam as atividades, que não seguem uma linha específica, teórica ou prática, que possa classificar sua prática em tradicional ou construtivista, por exemplo. Nem as professoras se autot classificam desse modo, indicando que os resultados das escolas observadas independem de práticas mais ou menos diferenciadas daquelas consideradas tradicionais.

Outra situação ainda sem um equacionamento satisfatório é a integração efetiva dos alunos deficientes. Apenas duas das turmas pesquisadas possuíam alunos integrados; contudo, nelas não havia um trabalho direcionado para a aprendizagem, com objetivos claros e as professoras mostram não ter os conhecimentos necessários para atuar com esses alunos de maneira satisfatória. Ainda que sejam auxiliados por outros profissionais, estes alunos estão há mais de um ano no mesmo bloco e não se tem perspectivas de avanço para os blocos seguintes.

## 7.

### Conclusões

*...embora a pesquisa da eficácia escolar realizada em outras sociedades tenha relevância inequívoca no Brasil, a combinação dos fatores promotores de eficácia e sua operacionalização só será relevante se for feita localmente.*

**Nigel Brooke e José Francisco Soares, 2008, p. 460**

Esse trabalho teve como principal objetivo investigar, em escolas do Programa de Educação de Jovens e Adultos, o que vem sendo realizado na prática para enfrentar o problema da permanência e da aprendizagem escolar dos alunos e alunas jovens e adultos matriculados no PEJA, à luz das características apresentadas pelos estudos sobre escolas eficazes. O estudo aponta algumas práticas muito interessantes que merecem atenção por contribuírem positivamente para a diminuição das taxas de evasão e repetência e melhoria da aprendizagem dos alunos da EJA.

As pesquisas realizadas entre os anos de 1986 e 1998 sobre Educação de Jovens e Adultos mostram que ainda é necessário o aprofundamento de algumas questões importantes no campo da EJA. Estas pesquisas requerem um maior cuidado com relação ao referencial teórico abordado, com os dados empíricos investigados e com a abrangência ou generalização dos dados colhidos. Por outro lado, as pesquisas estão muito preocupadas com os sujeitos atendidos pela EJA, com suas identidades e a adequação da modalidade de ensino ao público a que se destina.

A maioria das pesquisas realizadas entre os anos de 1999 e 2007 tratam das concepções e práticas da EJA. As pesquisas deste período apontam para uma preocupação com metodologias e uso de técnicas nas aulas, mas poucas pesquisas trabalham com a educação popular, com questões sobre fundamentos teóricos ou história da EJA. Por outro lado, apontam um avanço com relação aos estudos sobre alfabetização, sobre temas como juventude, velhice, trabalho e inclusão dos alunos deficientes e sobre a formação inicial e continuada dos educadores que atuam na EJA.

Investigar o estado da arte na EJA contribuiu fortemente para a presente pesquisa, pois permitiu observar as lacunas existentes nos trabalhos sobre o tema. É possível verificar que as pesquisas em EJA, ainda que escassas quando comparadas à produção sobre outras temáticas em educação, têm aumentado em número e abrangência, pois tratam de diversos temas e sobre diversas realidades. E ainda há aqueles estudos que têm sido realizados em nível de pós-graduação *lato sensu*, não consideradas neste estado da arte. Entretanto, ainda torna-se necessário que tais pesquisas se aprofundem sobre a avaliação da aprendizagem dos jovens e adultos matriculados na EJA, e também sobre a relação entre as práticas pedagógicas e a evasão ou repetência desses alunos.

O estudo sobre o Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA – é importante à medida que se trata de um Programa inserido na política pública municipal do Rio de Janeiro há mais de duas décadas, voltado para o Ensino Fundamental de pessoas com mais de 14 anos de idade, hoje com quase 30 mil alunos matriculados, parte integrante das escolas públicas municipais, com orientações curriculares próprias, professores concursados e requisitados para o trabalho, que recebem formação continuada específica. O PEJA é organizado em blocos de aprendizagem, faz parte do Sistema de Controle Acadêmico, com uma estrutura que perpassa o trabalho dos últimos anos, mantendo seu caráter organizacional específico, desde o tempo em que ainda era projeto e não um programa.

A pesquisa aqui apresentada procurou investigar os problemas apresentados no Programa, questões ainda não solucionadas, como a evasão dos alunos, com índices de 15% a 29%, e a retenção de cerca de um terço dos alunos ao final do Bloco 1. Por isso, a pesquisa procurou mostrar não as escolas que apresentam índices negativos, mas aquelas, entre as que oferecem PEJA, que conseguiram fazer a diferença para os alunos, garantindo uma aprendizagem de qualidade e conseguindo que seus alunos permaneçam e sejam promovidos na escola, apesar das dificuldades encontradas. Assim, procurou-se perceber como as escolas consideram o aprendizado do aluno como resultado central de seu trabalho.

Durante a pesquisa, foi possível verificar um número significativo de características em comum, e também algumas diferenças entre as escolas. Por exemplo, a gestão participativa, coletiva e pedagógica é uma particularidade

comum às três escolas. Nelas, diretoras e coordenadoras estão preocupadas com a aprendizagem dos alunos, tanto ou mais do que com as questões burocráticas e administrativas. E isto é demonstrado tanto nas entrevistas quanto nas observações do trabalho de campo.

A preocupação em ligar para a casa dos alunos, enviar correspondência ou entrar em contato através de outros alunos demonstra que estas escolas não naturalizaram a evasão. Estas atitudes são iniciativas que expressam o interesse e o valor que a escola atribui ao processo educativo de cada aluno, de não aceitar como natural ou desimportante o fato de o aluno não comparecer às aulas.

A ênfase das escolas pesquisadas recai sempre sobre a aprendizagem, principalmente a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, não são escolas em que somente isso é importante. São espaços de acolhimento, de abertura, onde os alunos se sentem bem. É possível ver na prática como os alunos do PEJA são felizes em estar nestas escolas; para eles é prazeroso estudar.

A troca pedagógica entre os professores do PEJA I e os do PEJA II é fundamental para o respaldo do trabalho realizado nos blocos iniciais. Conversar com os colegas do segundo segmento, mostrando produções dos alunos, questionando sobre os conteúdos curriculares necessários para o bloco seguinte, garante que as professoras do PEJA I tenham mais segurança no seu trabalho e, o que é mais importante, contribui para que seus alunos permaneçam na escola, pois seus professores realizam um trabalho anterior que lhes dá as ferramentas necessárias para que alicercem suas aprendizagens futuras.

As estratégias de recuperação paralela também chamam a atenção nas práticas observadas. É interessante perceber como as avaliações do trabalho acontecem como parte integrante das aulas, no cotidiano. E os alunos não precisam esperar chegar ao final do ano para recuperarem o que não aprenderam, pois diariamente suas professoras têm a preocupação de auxiliarem os alunos com mais dificuldade e de impulsionarem o trabalho junto aqueles que necessitam de um acompanhamento mais individualizado.

É interessante destacar a falta de expectativas de aprendizagem para os alunos deficientes. Esta é uma questão que dificulta o trabalho das professoras e das escolas que possuem alunos integrados. Não basta que eles estejam em sala de aula, mas é necessário que haja perspectivas para a aprendizagem destes alunos, o que se quer que eles aprendam, o que são capazes de realizar, quais as

metodologias mais adequadas, como incluí-los, de fato. A pesquisa mostra que estas escolas/professoras ainda não sabem o que fazer com esses alunos. Eles estão lá, no PEJA, mas na prática não estão integrados à escola.

Os grandes construtos dos estudos das escolas eficazes são confirmados na presente pesquisa, mas eles não se apresentam isoladamente nas características das escolas pesquisadas, aparecendo antes interrelacionados com outros fatores. Assim, não basta, por exemplo, que as escolas tenham uma série de normas e regras de organização para que alcancem resultados positivos, mas é necessário que este conjunto de normas se interrelacione com uma equipe gestora que realmente se preocupe com os alunos, que os alunos reconheçam a importância destas normatizações e que estas garantam uma organização voltada para a melhoria do trabalho coletivo na escola.

Outro exemplo é o relacionamento entre estas escolas e a comunidade, que não aparece da mesma maneira nos estudos citados. As escolas pesquisadas convivem bem com a comunidade em que estão inseridas, mas sem um trabalho conjunto, sem abertura para parcerias, sem permitir que a comunidade tenha qualquer interferência sobre o trabalho desenvolvido.

Os resultados alcançados pela investigação indicam caminhos para a continuidade das pesquisas em eficácia escolar na EJA. A pesquisa não pretende fornecer uma receita pronta sobre como é possível alcançar bons resultados a partir das características das escolas eficazes, mas aponta caminhos que mostram que a escola deve ser o ponto de partida para os esforços de mudança, desde que seja uma luta coletiva de todos os sujeitos envolvidos na escola.

Esses caminhos passam pela formação de escolas com uma infraestrutura adequada às aulas noturnas para jovens e adultos, com recursos pedagógicos diversos e disponíveis; com metas e objetivos claros e voltados para aprendizagens significativas; com professores que participam das ações de formação continuada; com um apoio pedagógico de qualidade para os professores; com uma supervisão pedagógica que garanta o cumprimento das funções docentes; com um clima acadêmico favorável à aprendizagem; com conteúdos curriculares que façam sentido para os alunos; com um corpo docente que troque entre si práticas de sala de aula e saberes pedagógicos, apoiados pela coordenação pedagógica; com professores que tenham expectativas positivas quanto à aprendizagem de seus alunos, com vistas à superação das dificuldades encontradas

e com avaliações freqüentes do progresso dos alunos, que garantam melhoria no desempenho e na qualidade do ensino oferecido.

O sentido prático do presente estudo parte da observação aprofundada dessas escolas, da verificação dessas e de outras características importantes para a análise da eficácia escolar e percebe que é necessário que as políticas públicas educacionais sejam planejadas e executadas com vistas à promoção dessas características nas escolas que possuem o PEJA. Mais do que o esforço individual das escolas, é preciso que as secretarias forneçam subsídios materiais e pedagógicos para que as escolas façam suas escolhas e trilhem um caminho de adequação às necessidades dos seus alunos e reconhecimento de seu papel como instituição capaz de fazer a diferença nas trajetórias escolares dos mesmos.

Como recomendações para pesquisas futuras, acreditamos que seria interessante que se pudesse expandir o estudo para o segundo segmento do PEJA, compreendendo as escolas como um todo. Além disso, sugere a necessidade de se introduzirem avaliações da EJA em larga escala, de modo a produzir dados para pesquisa sobre as escolas do município do Rio de Janeiro e até para estudos comparativos entre diferentes municípios.

## 8.

**Referências Bibliográficas**

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v.32, n.3. Rio de Janeiro, IPEA, 2002.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BECKER, Howard. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2005 e dos Censos Escolares 2005 e 2006**. IBGE/INEP, 2006.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Santa Catarina, Vol. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005.

BROOKS, Greg; BURTON, Maxine; COLE, Pam; SZCZERBINSKI, Marcin. **Effective Teaching and Learning Reading**. National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy. London, 2007.

CASTILLO, Rosa María Torres del. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Pisa 2000: relatório nacional**. Brasília, DF: INEPMEC, dez. 2001. Disponível em:  
<<http://www.inep.gov.br/download/enem/2000/pisa/pisa2000.pdf>>. Acesso em: 30 jul 2008.

CHAGAS, Marcos; BONAMINO, Alicia. O Programa de Educação Juvenil: Projeto, práticas e críticas. **Teias**. FAE-Uerj, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, p. 74-80, jul./dez. 2002.

COLEMAN, J. S. **Equality of Education Opportunity**. Office of Education, U. S. Washington D. C., 1966.

CUKIERKORN, Mônica M. de O. Braga. Concepções e práticas pedagógicas. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil** (1986-1998). Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 27, n. 2, jul. 2001, p.321-337.

ESPÓSITO, Y.L.; DAVIS, C.; NUNES, M.M.R. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar: o modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, pp. 25-53, 2000.

FÁVERO, Osmar; ANDRADE, Eliane Ribeiro; BRENNER, Ana Karina. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). In: HADDAD, Sérgio. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de educação**, n. 10, pp. 58-78, Jan/Fev/Mar/Abr 1999.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. **Eficácia e Equidade na Escola Fundamental Brasileira**. PUC-Rio, 2003 (mimeo).

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Educação On-Line: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**. n. 1, PUC-Rio, 2005.

FRANCO, Creso; ORTIGÃO Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima; SÁTYRO, Natália. Eficácia escolar em Brasil: investigando práticas y políticas escolares moderadoras de desigualdades educacionales. In: CUETO, Santiago (Org.). **Educación y Brechas de Equidad em América Latina**. Santiago de Chile: PREAL, 2007.

FRANCO, C., FERNANDES, C, SOARES, J.F., BELTRÃO, K., BARBOSA, M. E, ALVES, M. T. G. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: n.28, p.39-71, 2003.

FRANCO, C.; ALBERNAZ, A.; ORTIGÃO, M. I. **Eficácia e equidade na educação brasileira**. Relatório de Pesquisa encaminhado ao INEP/MEC, 2002.

FRANCO, C.; SZTAJN, P.; ORTIGÃO, M.I. Mathematics Teachers, Reform and Equity: results from the Brazilian National Assessment. **Global Conference on Education Research for Developing Countries**. Prague, March 31 to April 2, 2005.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000a.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, vol.14, n.1, p. 29-40, mar. 2000b.

INEP. **SAEB 2001: Novas Perspectivas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2002.

LEE, V. E.; BRYK, A. S.; SMITH, J. The Organization of Effective Secondary Schools. In: DARLING-HAMMOND, L. **Review of Research in Education**. Washington, DC: American Educational Research Association, p. 171-267, 1993.

LEE, V., FRANCO, C. e ALBERNAZ, A. Quality and Equality in Brazilian Secondary Schools: A Multilevel Cross-National School Effects Study. Paper presented at the 2004 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, 2004.

MACHADO, Flora Prata. **Aluno do PEJ: quem é você, por onde você andou?**, 2004. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-Rio. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. A Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. In: PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Documento de orientações sobre o funcionamento do PEJA**, 2006.

MACHADO, Maria Margarida. O professor. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002.

MACHADO SOARES, T. (no prelo). Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. **Revista Brasileira de Educação**, 2004b.

MACHADO SOARES, T. **Influência do Professor e do Ambiente em Sala de Aula sobre a Proficiência Alcançada pelos Alunos Avaliados no Simave-2002**, 2004a.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, Orlinda Maria de Fátima Carrijo. (Dissertação) **De alfabetização e alfabetizações: a busca do possível**, UNICAMP, 1991.

MENEZES-FILHO, N. e PAZELLO, E. Does Money in Schools Matter? Evaluating the Effects of a Funding Reform on Wages and Test Scores in Brazil. PREAL Disponível em: <<http://www.preal.org/FIE/pdf/FUNDEF%20BRASIL.pdf>>, 2004. Acesso em: 15 jun 2008.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PEDROSA, Fernanda Ferreira. **Clima acadêmico e promoção da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**, 2007. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-Rio. Rio de Janeiro.

PÉREZ, Luz María; BELLET, Cristián; RACZYNSKI, Dagmar; MUÑOZ, Gonzalo. (Coord.). **¿Quién dijo que no se puede?** Escuelas Efectivas em Sectores de Pobreza. Chile, UNICEF/Gobierno de Chile/Ministerio de Educación, 2004.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Documento de orientações sobre o funcionamento do PEJA**, 2006.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer n. 06 de 25 de janeiro de 2005.** Aprova alterações no funcionamento do PEJ e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer n. 03 de 07 de abril de 1999.** Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II.

RACZYNSKI, Dagmar; MUÑOZ, Gonzalo. **Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza:** propuesta de investigación. Santiago de Chile: PREAL, 2003.

RAGONESI, Marisa Eugenia Melillo Meira. (Dissertação) **A educação de adultos:** instrumento de exclusão ou democratização? Um estudo sobre a evasão em cursos de educação básica de adultos, PUC-SP, 1990.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Coleção “Uma nova EJA para São Paulo” – Caderno 3: Traçando o perfil de alunos e professores da EJA.** Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos – DOT-EJA; Ação Educativa, 2004.

RODRIGUES, Eduardo Magrone. (Dissertação) **Evasão escolar no ensino noturno de segundo grau:** um estudo de caso. UFRGS, 1994.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAMMONS, P., HILLMAN, J. e MORTIMORE, P. Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995.

SLAVIN, Robert E. **Salas de aula eficazes, escolas eficazes:** uma base de pesquisa para a reforma da educação na América Latina. PREAL, n. 04, 1996. disponível em: <[http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal\\_Doc04.pdf](http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal_Doc04.pdf)> Acesso em: 30 mai 2008.

SOARES, José Francisco (Coord.). **Escola eficaz:** um estudo de caso em três escolas públicas de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2002.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. Desigualdades Raciais no Sistema Brasileiro de Educação Básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 147-165, 2003.

SOARES, J. F.; MAMBRINI, J.; PEREIRA, L.R.; ALVES, M. T. G. **Fatores associados ao desempenho em Língua Portuguesa e Matemática:** evidência do SAEB 2001. UFMG, jul/2001. (13) (mimeo).

SOUZA, Antonio Carlos de. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil** (1986-1998). Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WILLMS, J. D. **Monitoring School Performance**. Washington, D.C.: The Falmer Press, 1992.

## ANEXO 1



**PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO GERAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

### ***PENSANDO SOBRE AVALIAÇÃO NO PEJA I...\****

*“(...) a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um único operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo.”*

**Antonio Gramsci**

Avaliação é um tema muito debatido entre educadores, sobretudo nas últimas décadas. Pesquisadores do assunto vêm buscando construir um instrumento de avaliação que consiga refletir, o mais fielmente possível, sobre o desenvolvimento do aluno e do processo de ensino e aprendizagem, com o propósito de direcionar o trabalho pedagógico para a busca incessante de compreender como o aluno constrói seu próprio processo de aprender, de forma a auxiliá-lo em cada etapa do caminho, visando a seu sucesso e à manutenção de sua auto-estima elevada. Para alcançar tal objetivo, a avaliação não pode ter um caráter classificatório e, portanto, excludente, no que tange a todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem: alunos, professores, direção, comunidade e instituições.

Falar em Educação de Jovens e Adultos (EJA) é referir-se a sujeitos que, por uma série de motivos, não frequentaram ou “abandonaram” a escola na “idade própria” (o termo é utilizado na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a LDB) e que, anos mais tarde, voltam a procurar esse espaço com objetivos diversos. Assim, a EJA está ligada diretamente a um contexto de desigualdade, pobreza e exclusão, pois como afirma Rummert (apud FRIGOTTO, 2002, p. 117), “[uma] significativa parcela da população brasileira, por razões de caráter político e econômico, não teve assegurado, pelo Estado, o direito à educação básica na infância e na adolescência”.

Num contexto como o que se dá a Educação de Jovens e Adultos, em que as relações sociais e produtivas são analisadas a partir de enfoques parciais e fragmentários, restritos ao plano fenomênico (KOSIK, 1978), a educação, revestida de um caráter de fetiche, é apresentada a nós como o elemento estratégico da economia globalizada e competitiva, de caráter, sobretudo, tecnicista e tecnológico. Esta concepção assume no Brasil, nos anos de 1990, destaque particular nos discursos hegemônicos, justificando as iniciativas tomadas no plano da educação, visando atender às necessidades e aos interesses imediatos do capital.

Nos últimos anos, as reformas educacionais de cunho neoliberal, instituídas em diversos países, estão vinculadas a um determinado tipo de processo avaliativo (AFONSO, 1998). À primeira vista, qualquer reforma requer um processo avaliativo de acompanhamento das mudanças em curso. A novidade nas reformas recentes são os novos sentidos e papel que conferidos à avaliação, tornam-na tão somente um elemento de preparação ou acompanhamento das mudanças efetuadas. Nestes tipos de reformas, a

avaliação é, ela mesma, um instrumento de modificação da gestão das redes de ensino, posta em vigor com o intuito de socializar novas práticas e novas idéias, caracterizadas pela meritocracia e pela competição.

A avaliação é um grande desafio à prática pedagógica. Por vários anos foi vista como elemento de controle e dominação do professor sobre o aluno. Estudos mais recentes apontam, pelo contrário, a avaliação como elemento que objetiva a retomada dos caminhos a serem seguidos, aliados a ações pedagógicas.

A concepção e as práticas avaliativas das instituições de ensino devem ser parte essencial do Projeto Político Pedagógico de cada escola. Projeto este que, construído por todos os atores sociais, visa o coletivo sem, contudo, perder de vista qualquer tipo de diversidade, inerente a todos os grupos. Portanto, trata-se, no fundo, da identidade da própria escola. Do que considera sua missão, suas necessidades e utopias. Aí incluídas as ações que cada escola trata como prioridade e seu ideal de sociedade.

O PEJA é uma modalidade educativa que busca resgatar no aluno evadido — ou naquele aluno cujas oportunidades educativas institucionais não surgiram, deixando-o à deriva da educação formal — o desenvolvimento sociocognitivo, oferecendo-lhe ferramentas necessárias para o exercício pleno da cidadania. Em sua estrutura pedagógica montada e voltada para este aluno, objetiva oportunidades de avanço na aprendizagem, de acordo com seu desenvolvimento, que deve ser avaliado pelo próprio aluno e pela equipe docente da escola.

A escola deve oferecer a todos oportunidades, além das mais amplas possibilidades de acesso à cultura que é construída socialmente. A escola e todos os que a constroem e a usam devem ser capazes de pensar, de estudar e, como afirma Gramsci, de “ser dirigentes e dirigidos”.

Neste sentido, a avaliação precisa ser entendida e praticada como movimento, transformação e, por isso, seu papel não deve ser o de apresentar “verdades autoritárias” (notas), mas, sim, o papel de investigar, problematizar e ampliar perspectivas. A avaliação é um processo que implica uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a fim de captar seus avanços, suas resistências, dificuldades, e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos que conseguiu mostrar.

A Educação de Jovens e Adultos não deve servir para reforçar os mecanismos socioeconômicos de exclusão, mas sim, ser marcada pela qualidade socialmente referenciada e pela valorização da educação, de fato, voltada para jovens e adultos, que tiveram acesso negado ao conhecimento sistematizado (RUMMERT, 2003).

Defendemos uma avaliação que aconteça de forma contínua e sistemática, portanto, que ocorra qualitativamente no processo de ensino e de aprendizagem em que o educando produz e reorganiza saberes. Assim, é fundamental considerarmos:

- As diferenças individuais (aspectos econômico-culturais)
- A comunidade onde a escola se insere (aspectos histórico-sociais)
- A função diagnóstica da avaliação
- O papel da mediação para o avanço do aluno
- As situações/aspectos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem
- O Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar

*“Não somos pescadores domingueiros, esperando o peixe. Somos agricultores, esperando a colheita, porque a queremos muito, porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva, porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente”.*

Danilo Gandin

### Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985 – 1995)**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1998.

BRASIL. **Lei nº. 9394**, de 24 de dezembro de 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. (orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Coleção O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

---

**\* Texto elaborado pelas professoras do PEJA I, representantes das CREs, em 2006:**

Alessandra S. dos Santos – E. M. Narbal Fontes – E/6ª CRE

Debbie Bateman Vasconcellos – CREJA

Flávia de F. de Lamare – CIEP Nelson Hungria –E/10ª CRE

Hérica Ferreira dos Santos – E. M. Patrice Lumumba – E/3ª CRE

Jaqueline Luzia da Silva – CIEP Ministro Gustavo Capanema – E/4ª CRE – PEJA (Elem. de Equipe)

Katia Regina Moura – E. M. Levy Miranda – E/ 6ª CRE – PEJA (Elem. de Equipe)

Léa Regina Menezes de Souza – E. M. Calouste Gulbenkian – E/1ª CRE

Teresinha M. F. Nascimento – CIEP Herivelto Martins – E/9ª CRE

## ANEXO 2

### PARÂMETROS CURRICULARES DO PEJA I

**LÍNGUA PORTUGUESA => Língua materna, herança cultural em permanente construção e desconstrução.**

*“Aulas de português, perguntemo-nos todos os dias: a favor de quem? A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português?”*

***Irané Antunes, 2004***

#### **BLOCO I**

##### **1. Oralidade**

- Expõe suas ideias com clareza e coerência.
- Argumenta em defesa de suas próprias ideias e opiniões.
- Narra histórias, inventando-as ou reproduzindo-as, mantendo a organização do pensamento.
- Participa, mesmo apenas quando solicitado, da produção de textos coletivos.
- Percebe as diferenças que caracterizam a fala formal e a fala informal.
- Sabe ouvir o outro e respeita as opiniões alheias.

##### **2. Leitura**

- Reconhece e nomeia o alfabeto.
- Percebe a diferença entre texto verbal e outros tipos de texto.
- Atribui sentido aos textos que lê, sejam eles verbais ou não-verbais.
- Reconhece os vários portadores textuais, tais como jornais, revistas, livros, dentre outros, percebendo suas diferenças e suas respectivas funções.
- Identifica diferentes gêneros textuais e suas respectivas funções.
- Começa a utilizar as estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação).
- Compreende o valor social da leitura e dela faz uso em seu cotidiano de maneira cada vez mais frequente.

##### **3. Escrita**

- Reconhece o sistema da escrita em Língua Portuguesa e possui um certo conhecimento das regularidades e irregularidades ortográficas.
- Reconhece a divisão do texto em parágrafos e frases.
- Produz, com relativa autonomia, pequenos textos com coerência, coesão, levando em conta o destinatário, a finalidade do texto e o gênero textual.
- Revê e reescreve seu texto, com a mediação do professor, tornando-o adequado à situação de comunicação.

##### **4. Análise linguística**

- Analisa, ainda que de maneira incipiente e com a mediação do professor, produções textuais próprias e alheias tendo em vista aspectos como: a coesão, a coerência, a adequação e a compreensão do texto.

#### **BLOCO II**

##### **1. Oralidade**

- Participa ativamente da produção de textos coletivos.
- Argumenta em defesa de suas próprias ideias e opiniões.
- Narra histórias, inventando-as ou reproduzindo-as, mantendo a organização do pensamento.
- Usa adequadamente sua fala em diferentes espaços e com diferentes interlocutores.
- Posiciona-se criticamente diante de discussões e debates.
- Percebe as diferenças que caracterizam a fala formal e a fala informal.

- Sabe ouvir o outro e respeita as opiniões alheias.

## 2. Leitura

- Atribui sentido aos textos que lê, sejam eles verbais ou não-verbais, estabelecendo relações entre os textos lidos e seus conhecimentos anteriores.
- Reconhece os vários portadores textuais, tais como jornais, revistas, livros, dentre outros, percebendo suas diferenças e suas respectivas funções.
- Identifica diferentes gêneros textuais e suas respectivas funções.
- Utiliza as estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação).
- Busca fontes adequadas para adquirir as informações ou conhecimentos de que necessita.
- Apresente fluência, ritmo e entonação adequados à leitura e necessários à compreensão do texto.
- Compreende o valor social da leitura e dela faz uso em seu cotidiano de maneira habitual.

## 3. Escrita

- Reconhece o sistema da escrita em Língua Portuguesa e possui um certo conhecimento das regularidades e irregularidades ortográficas.
- Reconhece a divisão do texto em parágrafos e frases.
- Produz, com autonomia, pequenos textos com coerência, coesão, levando em conta o destinatário, a finalidade do texto e o gênero textual.
- Revê e reescreve seu texto com relativa autonomia, tornando-o adequado à situação de comunicação

## 4. Análise linguística

- Analisa, com a mediação do professor, produções textuais próprias e alheias tendo em vista aspectos como: a coesão, a coerência, a adequação e a compreensão do texto.

## MATEMÁTICA

*“A íntima relação existente entre a matemática e a vida pode ser percebida, através dos seus usos, funções e possibilidades. A cada dia o modelo de matemática infalível, distanciada da intuição, da experimentação e da realidade está sendo questionado, mudando, assim, a sua natureza e imagem construída ao longo dos tempos.”*  
**MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p. 167**

### Bloco 1

- Estabelece relações entre a matemática e sua vida cotidiana.
- Identifica a função numérica em contextos diferenciados (código, quantidade, valor, ordem,...).
- Compreende situações-problema, utilizando estratégias próprias em sua resolução.
- Compreende que os sinais +; -; =; ≠; <; >; fazem parte da linguagem matemática, utilizando-os adequadamente.
- Utiliza o algoritmo (“armar a conta”) de adição e subtração.
- Realiza cálculo mental (adição, subtração).
- Registra, constrói e lê quantidades e valores até a centena, utilizando o quadro valor de lugar.
- Identifica antecessor e sucessor em sequência numérica.
- Associa a adição à ideia de juntar e de acrescentar uma quantidade a outra.
- Percebe que a subtração corresponde à ideia de retirar, comparar, complementar.
- Estabelece relação entre as unidades de medida do tempo (segundo, minuto, hora, dia, semana, mês, ano,...).
- Interpreta e utiliza o calendário.

### Bloco 2

- Analisa, interpreta e resolve situações-problema, utilizando: cálculo mental, algoritmo ou calculadora.
- Identifica sequências numéricas.
- Percebe que a multiplicação é uma adição de parcelas iguais.
- Percebe a divisão como a ideia de repartir, separar, dividir.

- Registra, constrói e lê números até a classe dos milhares.
- Utiliza o Sistema Monetário Nacional.
- Compreende que a fração representa um número.
- Utiliza a representação fracionária como parte de um inteiro.
- Relaciona os elementos da geometria, tais como: ponto, reta, plano, figuras planas e espaciais, com o ambiente a sua volta.
- Compreende que medir é estabelecer comparação entre grandezas da mesma natureza.
- Utiliza as medidas em situações reais.
- Estabelece diferenciação entre a ideia de medir da ideia de contar.
- Compreende que os sinais +; -; =; ≠; <; >; x; :, fazem parte da linguagem matemática, utilizando-os adequadamente.
- Utiliza a decomposição numérica como forma de representar quantidades.
- Realiza leitura de tabelas e gráficos.

## CIÊNCIAS

*“Encantar-se com a ciência,  
percebê-la como uma das mais instigantes produções humanas,  
parece-nos hoje um grande desafio.”*  
**MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p. 169**

### Blocos 1 e 2

- Percebe que algumas transformações ambientais são naturais e outras são influenciadas pela ação humana.
- Estabelece relações entre a ação humana (individual e coletiva) e o meio ambiente e se reconhece como ator na preservação dos recursos naturais.
- Identifica processos de transformação do ambiente, tais como desmatamento e reflorestamento; acúmulo e tratamento do lixo, do esgoto e da água; usinas para obtenção de energia e uso do solo.
- Reconhece os cuidados indispensáveis ao próprio corpo e ao corpo alheio.
- Reconhece e nomeia as partes de seu corpo e compreende o funcionamento dos sistemas orgânicos.
- Estabelece relações entre doenças e hábitos de boa higiene e conservação da saúde, entendendo que as condições sociais são determinantes para o aparecimento de diversas doenças.
- Reconhece a existência de seres vivos com base nas características gerais dos mesmos.
- Identifica os seres vivos como: produtores, consumidores e decompositores, de acordo com a forma de obtenção de energia (cadeia alimentar).
- Reconhece os movimentos da Terra e da lua, estabelecendo relações entre dias e noites, eclipses, marés e estações do ano.
- Relaciona os métodos anticoncepcionais à fisiologia do aparelho reprodutor.
- Discute a relação entre DSTs, sexualidade e auto-cuidado.
- Analisa e estabelece relações entre drogas ilícitas e saúde.

## ESTUDOS DA SOCIEDADE

*“É pois essa viagem permanente entre o passado e o presente,  
entre o hoje e o ontem que nos permite conhecer e compreender a trajetória  
humana.  
Esse conhecimento é, entretanto, sempre reconstruído”*  
**MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p. 170**

**Blocos 1 e 2**

- Percebe-se como ser social, que possui modo próprio de ser, viver, trabalhar.
- Reconhece-se como sujeito de sua história e como participante em diferentes grupos sociais que constroem a história da sociedade.
- Valoriza as relações interpessoais como base da existência humana, percebendo seus direitos e deveres.
- Percebe e respeita o modo próprio de vida e trabalho em grupos culturais diferenciados.
- Compreende e valoriza o conceito de cultura como conjunto de representações e expressões de valores de um grupo.
- Identifica formas diferenciadas de expressão da humanidade, ao longo do tempo.
- Reconhece a importância do trabalho na vida do ser humano, percebendo as transformações das relações trabalhistas ocorridas através do tempo.
- Orienta-se espacialmente quanto ao lugar em que vive: comunidade, bairro, cidade, estado, país,...
- Reconhece as transformações causadas pelo homem no meio ambiente e suas consequências.

## ANEXO 3

**Resolução SME nº 776 de 08 de abril de 2003.**

### **Capítulo 1 – Da atribuição e registro dos conceitos**

**Art. 1º** A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo de Formação à 8ª série e do Projeto de Educação Juvenil deverá ser expressa através dos seguintes conceitos: O – Ótimo; MB – Muito Bom; B – Bom; R – Regular e I – Insatisfatório.

**Art. 2º** Os conceitos determinados no artigo 1º serão atribuídos a partir dos seguintes critérios:

**I. Ótimo (O)** – Quando o aluno atingir os objetivos propostos para o período e revelar envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas.

**II. Muito Bom (MB)** – Quando o aluno atingir os objetivos propostos para o período e necessitar de um trabalho pedagógico em relação a um ou mais dos seguintes aspectos: envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas.

**III. Bom (B)** – Quando o aluno atingir parcialmente os objetivos propostos para o período e revelar envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas.

**IV. Regular (R)** – Quando o aluno atingir parcialmente os objetivos propostos para o período e necessitar de um trabalho pedagógico em relação a um ou mais dos seguintes aspectos: envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas.

**V. Insatisfatório (I)** – Quando o aluno não atingir os objetivos propostos para o período.

(...)

### **Capítulo 2 – Da continuidade dos estudos no Ensino Fundamental**

(...)

**Art. 8º** Ao final do 1º Ciclo de Formação, da Progressão I, da Progressão II e de cada Bloco do PEJ I e no PEJ II, os alunos que ainda não atingiram os objetivos propostos, caracterizando o conceito I – Insatisfatório, serão avaliados pela equipe técnico-pedagógica da Unidade Escolar e da E/CRE, através de estratégias próprias, visando a enturmação que lhes permita a continuidade do processo de aprendizagem, com oferta de respostas educativas que atendam às suas necessidades.

(...)

## **ANEXO 4**

Circular E/DGED/PEJ nº 16

Rio de Janeiro, 17 de agosto de 2004

**Sr. (a) Coordenador(a) da CRE**  
**Sr. (a) Diretor (a) da DED**  
**Sr. (a) Diretor (a) da U. E.**

Devido à necessidade de normatização do processo de requisição e dispensa de professores que atuam ou desejam atuar no PEJA I ou PEJ II, emitimos as seguintes orientações:

### **I – Quanto ao perfil que o professor interessado em atuar no PEJ deverá apresentar:**

- 1.1 Ter uma visão crítica da sociedade e dos processos de exclusão gerados pela desigualdade social.
- 1.2 Ser um profissional curioso, que tenha prazer em estudar, procurando estar atualizado em relação a sua área de atuação, com consciência de que o conhecimento é sempre provisório, o que exige postura de aceitação e participação em ações de formação continuada.
- 1.3 Ser um profissional comprometido com as classes populares e que apresente uma relação afetiva e de interesse por seus alunos.
- 1.4 Ter disponibilidade para o diálogo e a reflexão em todas as situações referentes ao seu trabalho no PEJ.

### **II – Quanto ao conhecimento do Programa e seus documentos norteadores:**

Ao longo do ano letivo, a direção da U. E. deverá garantir espaço para avaliação do trabalho realizado no PEJ sinalizando aos professores os aspectos de sua atuação que porventura não estejam em concordância com os itens I e II deste documento. As reuniões para avaliação deverão ser registradas em ata e, em caso de dispensa de algum professor, ao termino do ano letivo, a cópia desse documento deverá ser anexada ao relatório de dispensa.

Todos os professores deverão ter conhecimento dos documentos norteadores do trabalho pedagógico do PEJ, incluindo suas atualizações anuais:

- Parecer 03/99 CME
- Portarias (matrícula, enturmação e avaliação)
- Resolução SME nº 776 de 2003
- Circular E/DGED/PE nº 07 (emitida em 30 de janeiro de 2003)

### **III – Quanto ao processo de requisição e dispensa do professor:**

Os professores que pretendem atuar no PEJ serão **requisitados** para participar do Programa.

Em cada CRE, a DED, em parceria com o DRH, deverá organizar um cadastro dos professores interessados em atuar no PEJ. As Coordenadorias deverão divulgar periodicamente entre seus professores a existência desse cadastro.

Essa requisição deverá ser feita pelo Diretor da Unidade Escolar a partir de consulta ao cadastro da CRE (s).

No ato da inscrição, os professores deverão ser notificados dos itens **I e II** desse documento, de que a sua permanência no Programa estará condicionada ao cumprimento dos mesmos.

A requisição será renovada automaticamente ao término de cada ano letivo, exceto nos seguintes casos:

A – dispensa a pedido do próprio professor

B – dispensa a pedido da direção da escola

C – dispensa a pedido da E/CRE

(...)

## APÊNDICE 1 – PESQUISAS RECENTES 1999-2007

### TEMA 1 – PROFESSOR

AUTOR	DEFESA	TIPO	TÍTULO	INST.	ASPECTOS EM DESTAQUE
<b>CARVALHO, Carlos Fabian de.</b>	2004	M Ed	<b>A educação de jovens e adultos e a universidade: a experiência do núcleo de educação de jovens e adultos da Universidade Federal do Espírito Santo</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoca a formação de professores para a EJA.</li> <li>- Discute a constituição das universidades públicas no Brasil, procurando compreendê-las na sua relação com a sociedade civil.</li> <li>- Toma como experiência o Núcleo de EJA (NEJA-UFES) da Universidade Federal do Espírito Santo.</li> </ul>
<b>CASTRO, Catarina Maria Garcia.</b>	2002	M Ed	<b>Perspectiva de professores e alunos de séries iniciais da educação de jovens e adultos, uma interpretação a partir da conceituação de Basil Bernstein</b>	UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisa as perspectivas de professores da rede pública de ensino enfocando o currículo, a prática pedagógica, a avaliação, assim como as perspectivas dos alunos dessas mesmas séries quanto ao seu retorno à escola.</li> <li>- De acordo com a abordagem teórica de Basil Bernstein (1996) lidamos com as categorias: discurso instrucional e regulador, constituintes da prática pedagogia, do currículo e da avaliação, utilizando os conceitos de classificação e enquadramento para descrição e análise dos contextos educacionais em exame.</li> </ul>
<b>COSTA, Maria Sílvia da.</b>	2000	M Ed	<b>Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no município de Maceió</b>	UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisa e reflete o processo de formação continuada dos professores da EJA no município de Maceió.</li> <li>- Apesar do processo de formação continuada desses professores acontecer há cinco anos, as mudanças apresentadas ainda são pouco significativas.</li> <li>- Analisa esse processo a partir de três conceitos básicos: mudança, saber docente e práxis.</li> <li>- Apresenta algumas possibilidades no sentido de um repensar dessa formação continuada, a partir do paradigma do professor como um profissional reflexivo.</li> </ul>
<b>CUNHA, Charles Moreira.</b>	2003	M Ed	<b>O trabalho docente em equipe: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos. A experiência do</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registra a organização do trabalho docente em equipe e os significados atribuídos pelos professores diante desta perspectiva de trabalho.</li> <li>- O locus deste trabalho é um projeto de educação de jovens e adultos - Projeto de Educação de Trabalhadores - PET, em Belo Horizonte.</li> <li>- Elucidou uma variedade de tramas e processos vividos no trabalho, como (re) significações acerca do universo docente dentro da experiência em equipe.</li> </ul>

			<b>Projeto de Educação de Trabalhadores – PET</b>		
<b>DRESCH, Nelton Luis</b>	2001	M Ed	<b>A formação contínua de professores para o Ensino Fundamental regular noturno de jovens e adultos na escola: ações, tensões e contradições de uma política pública municipal</b>	UFRGS	- Conta uma breve história acerca do cotidiano de um programa de formação contínua de professores municipais, na periferia da Grande Porto Alegre, que lecionam no SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos – proposta político-pedagógica de Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos.
<b>GODINHO, Ana Claudia Ferreira</b>	2007	M Ed	<b>Trajatória formativa de educadoras de jovens e adultos: entre o formal e o não-formal</b>	UNISINOS	- Aborda a relação entre a educação formal e não-formal na formação de educadores/as de jovens e adultos que atuam em projeto fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular, na rede municipal de Gravataí - RS. - Analisa a relação entre as experiências formais e não-formais desses/as educadores/as e as implicações dessas trajetórias formativas sobre a identificação dos sujeitos com o campo educacional popular. - Os resultados obtidos apontam a dicotomia entre educação formal e não-formal, associando-as, respectivamente, à teoria e à prática.
<b>LIMA, Flavia Barbosa.</b>	2004	M Ed	<b>Fatores contribuintes para o afastamento dos professores dos seus postos de trabalho, atuantes em escolas públicas municipais localizadas na região sudeste</b>	UERJ	- Identifica fatores contribuintes para o afastamento dos professores dos seus postos de trabalho, que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, em 45 escolas públicas municipais, localizadas na Região Sudeste. - Foram pesquisados os afastados por licenças médicas temporárias, por readaptação profissional e por aposentadoria por invalidez e extraídos dados para a elaboração do perfil epidemiológico de morbidades dos professores. - A análise dos dados evidencia o processo de adoecimento do professor. Foi possível observar que a saúde do professor está tão vulnerável quanto a de outros trabalhadores de mesmo tipo de atividade ocupacional e que seu posto de trabalho está desumanizado, em virtude do ambiente físico e social em que suas atividades ocorrem.
<b>OLIVEIRA, Dulce Maria de.</b>	1999	M Ed	<b>Entre um chão de contradições e um chão de sonhos: operários e professores em construção</b>	UNISINOS	- Investiga os significados construídos através da experiência de ser professor ou professora de trabalhadores, dentro do espaço fabril, e em que medida esses significados podem contribuir para a dimensão humana, social e política da formação dos alunos dos Cursos de Licenciatura. - Os sujeitos da pesquisa são professores-estagiários dos Cursos de Licenciatura, realizando uma Prática de Ensino com trabalhadores de empresas localizadas na

					Grande Porto Alegre e no Vale do Rio dos Sinos, através do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos - Curso Supletivo de Trabalhadores - aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, organizado pela UNISINOS, em parceria com empresas.
<b>PEIXOTO, Aromilda Grassotti.</b>	2006	D Ed	<b>Educação e trabalho – tecidos, costuras e bordados de uma docência desterritorializada que procura a saúde</b>	UFRGS	- Trata de experiências docentes em território não escolar, vividas por professores e trabalhadores de outras áreas que não a da educação. - São dois projetos de educação de jovens e adultos que, ao serem cartografados, trazem a visibilidade diferentes possibilidades de se fazer da educação espaço produtor de trabalho criativo, de aprendizagem (tanto para alunos, quanto para professores) e de vida.
<b>SANTOS, Karine dos.</b>	2007	M Ed	<b>A formação do sujeito e o sujeito da formação: a relação com o saber de professores de classes de educação de jovens e adultos de São Leopoldo/RS</b>	UNISINOS	- Problematisa a relação que professores de classes de EJA estabelecem com o saber e com o ofício docente. - Resultados de investigação indicam que o campo de estudos que investiga a relação com o saber pode se constituir em ferramenta importante para se pensar a formação de professores, considerando a necessidade de espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, no projeto de formação, pois estes espaços abrem a possibilidade de apropriação do sentido da história, tanto pessoal, quanto profissional do docente e de construção de maneiras de ser e estar na profissão.
<b>SILVA, Analise de Jesus da.</b>	2007	D Ed	<b>Significado(s) atribuídos por jovens estudantes pobres às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores</b>	UFMG	- Investiga significados atribuídos por jovens estudantes, com idades entre os 14 e 24 anos, pobres, às ações desenvolvidas por seus professores no cotidiano escolar, que se desenrolam em sala de aula, e são denominadas por estes como "práticas pedagógicas inovadoras", em escolas do turno da noite, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no Programa Escola Plural. - Dois achados: a quase inexistência da abordagem das vivências dos sujeitos jovens estudantes pobres no contexto geral das escolas onde esta pesquisa se desenvolveu e o elevado número de jovens estudantes que não pertencem a coletivos, quer culturais, esportivos ou religiosos. - Foi constatada a escassez de bibliografia concernente a jovens estudantes sem inserção em movimentos coletivos
<b>SILVA, Luciana da.</b>	2003	M Ed	<b>Formação de leitores adultos com escolarização irregular e extemporânea</b>	UFMG	- Constatamos que a formação do profissional que atua em educação de jovens e adultos, constantemente, é feita por vias informais que não garantem a eficácia da sua atuação, ocasionando, assim, um entrave dentro do processo de ensino-aprendizagem. - Há uma contradição entre quem é o responsável pela formação dos docentes e quem na verdade, a concretiza, ou, seja, a real responsabilidade é dos cursos de formação - Magistério e Universidade
<b>SIMIONATO, Margareth</b>	1999	M Psic.	<b>Representações sociais acerca da</b>	UFRGS	- Busca compreender as representações sociais de alunos e professores sobre a alfabetização de adultos e como estas representações influenciam as práticas

<b>Fadanelli.</b>			<b>alfabetização de adultos</b>		educativas. - Sugere que a adoção e aprofundamento de um referencial teórico pelos professores junto à investigação das representações sociais que os alunos elaboram sobre si mesmos e sobre a alfabetização, subsidiam a efetiva compreensão e mudança das práticas pedagógicas.
<b>VIERO, Anezia</b>	2001	M Ed	<b>A educação dos professores: reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do serviço de educação de jovens e adultos de Porto Alegre</b>	UFRGS	- Analisa a formação em exercício dos professores de Educação de Jovens e Adultos constituída no interior da proposta do SEJA de Porto Alegre e alimenta-se da perspectiva que fala de uma Educação de Jovens e Adultos desde o campo do direito social com propostas de educação continuada. - A concepção de ideologia, política e cultura articula-se na argumentação acerca dos procedimentos pedagógicos do cotidiano da Educação de Jovens e Adultos desde um entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção que implica em problematizar uma interpretação linear no diálogo entre a proposta teórica do SEJA e sua consecução no interior de um universo multifacetado de jovens e adultos.
<b>VIEZZER, Simoni.</b>	2005	M Ed	<b>Aprendendo a ler/ver Televisão na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades</b>	UFRGS	- Parte de algumas constatações e preocupações pessoais sintetizadas nestas duas questões: como a TV pode ser utilizada na e para a educação? Como precisa ser a formação dos professores para que isso aconteça? - Sugere que é necessário considerar os processos de formação inicial e continuada de professores, com o objetivo de qualificar o uso da TV na escola como um recurso estratégico para o desenvolvimento da consciência crítica de professores e alunos da Educação Básica.

## TEMA 2 – ALUNO

<b>AUTOR</b>	<b>DEFESA</b>	<b>TIPO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>INST.</b>	<b>ASPECTOS EM DESTAQUE</b>
<b>AGUIAR, Eliane Nascimento de.</b>	2002	M Ed	<b>A inserção dos jovens no mercado de trabalho (ênfase sobre os valores e princípios morais que regem essa inserção pesquisando os valores dos alunos do Ensino Médio do Colégio Pedro II – unidade de São</b>	UERJ	- Busca problematizar o conceito de juventude, analisando alguns dados estatísticos relativos aos valores dos jovens no contexto atual e relacionando-os ao binômio Educação-Trabalho, através de pesquisa realizada com os alunos do Ensino Médio do Colégio Pedro II/RJ. - Um dos grandes desafios, hoje, é o de garantir a possibilidade de trabalho através da educação. - Necessidade de re-significar a interação juventude e escola, apontando para os desafios postos, hoje, para a construção de linhas de ação nessa área. - O trabalho faz uma abordagem crítica, quando investe na tentativa de discutir algumas possibilidades, visando a criar condições para orientar mais e melhor o jovem em busca de sua autonomia moral, da sua cidadania responsável, da

			<b>Cristóvão III - RJ).</b>		transformação social visando objetivar princípios e ideais para atingir a justiça e a igualdade social.
<b>ARAÚJO, Maria Carla de Ávila.</b>	2000	M Ed	<b>Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte: um estudo exploratório das marcas da violência na constituição de suas identidades</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investiga uma escola frequentada por jovens moradores de um bairro considerando violento pela comunidade e pelos próprios alunos.</li> <li>- Focaliza a experiência e as representações sociais dos jovens alunos com o intuito de compreender como eles constroem suas identidades, tendo a violência como pano de fundo em suas relações grupais e interpessoais.</li> <li>- Investiga até que ponto a violência vivenciada pelos jovens em seus locais de moradia, interferem em seus cotidianos, inclusive nas vivências escolares</li> </ul>
<b>COURA, Isamara Grazielle Martins.</b>	2007	M Ed	<b>A terceira idade na educação de jovens e adultos: expectativas e motivações</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procura compreender os motivos que levam pessoas da Terceira Idade a voltar a estudar.</li> <li>- Identifica quais expectativas estes sujeitos têm em relação à escolarização e em que medida estas vêm sendo atendidas.</li> <li>- Pesquisa realizada com sete educandos, sendo três homens e quatro mulheres, com idades entre 60 e 81 anos no período da realização das entrevistas.</li> <li>- Aponta a escolarização como melhoria da qualidade de vida de pessoas da Terceira Idade.</li> </ul>
<b>FERNANDES, Mara Serli do Couto</b>	2004	M Ed	<b>Educações e Exclusões: Transitando e Catando Resíduos de Papéis e Aprendizagens</b>	UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca compreender da temática que envolve as singularidades de um grupo populacional específico – os catadores de papel – e problematiza com o campo da educação.</li> <li>- Identifica os distintos processos de aprendizagens produzidos pelos catadores de resíduos sólidos recicláveis, seja nas suas passagens pelos bancos escolares, seja na atividade da reciclagem (tendo no horizonte que esses sujeitos entrelaçam múltiplas exclusões: escolarização; formalidade do mundo do trabalho; entre outras).</li> </ul>
<b>FONTEBASSO, Maria Rosa.</b>	2002	D Ed	<b>Educação de jovens e adultos – tempo – aprendizagem</b>	UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investiga o desejo de aprender em um grupo de sujeitos de um programa de EJA, bem como a procura e escolha de um referencial teórico que permitiu acompanhar a "atualização" desse desejo ao longo dos seus diversos tempos vividos</li> <li>- As conclusões apontam para algumas indicações de como se materializam as investidas da sociedade capitalista globalizada nos movimentos capilares sociais, no caso, nos sujeitos de um programa de educação de jovens e adultos, o que se mostrou de forma não monolítica, mas com ranhuras e falhas, o que permitiu ressaltar a máxima de que "nada está decidido" a respeito do sujeito e da subjetividade no seu processo de aprendizagem.</li> </ul>
<b>GARCIA, Elisete Enir Bernardi.</b>	2005	M Ed	<b>Um estudo sobre juventude e espaço-</b>	UNISINOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como a escola de Ensino Médio pode ser um espaço de protagonismo juvenil e se constituir “agora para a vida”?</li> </ul>

			<b>tempo escolar</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenta captar o lugar da escola na vida dos jovens e o lugar dos jovens na vida da escola. Os interlocutores empíricos foram professores e jovens que se encontram no espaço-tempo do Ensino Médio de duas escolas públicas de São Leopoldo – RS.</li> <li>- O Ensino Médio carece de uma identidade própria no contexto do mundo globalizado e das políticas públicas, orientadas pelos organismos internacionais.</li> <li>- Rompe com a ideia da juventude ser um grupo homogêneo, com características comuns a uma idade e passamos a tratá-la como juventudes.</li> </ul>
<b>LEITE, Adriana Cristina Souza.</b>	2007	M Ed	<b>Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- São poucos os trabalhos que abordam a questão do ensino-aprendizagem em ciências entre alunos jovens e adultos.</li> <li>- Investiga as percepções de estudantes relacionadas as suas experiências em aprender ciências em um programa de EJA.</li> <li>- É fundamental promover um ensino de ciências sob uma perspectiva mais engajada politicamente, tornando-o mais democrático, estabelecendo-se um diálogo entre professores e alunos de modo a garantir uma participação genuína no processo de ensino-aprendizagem em ciências.</li> </ul>
<b>MACHADO, Flora Prata.</b>	2004	M Ed	<b>Aluno do PEJ: quem é você, por onde você andou?</b>	PUC / RJ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo contextual voltado para o conhecimento do perfil sociodemográfico e cultural e das trajetórias escolares dos alunos matriculados na educação de jovens e adultos, especificamente no Projeto de Educação Juvenil – PEJ, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.</li> </ul>
<b>MARTINEZ, Maria Elena.</b>	2006	D Ed	<b>De volta à escola: escolarização e formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares</b>	PUC / RJ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisa as formas de sociabilidade de um conjunto de jovens, alunos e alunas do Ensino Médio para jovens e adultos da Argentina.</li> <li>- Resume as principais questões ao redor do tema dos jovens, suas práticas culturais e a relação com a escola surgidas de pesquisas feitas na Argentina e na América Latina durante a última década.</li> <li>- Considera o lugar das novas tecnologias de informação e comunicação na configuração das novas juventudes das camadas populares.</li> </ul>
<b>MULLER, Ana Claudia.</b>	2002	M Ed	<b>Narrativas Surdas: Entre representações e traduções</b>	PUC / RJ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traz a experiência das traduções nas fronteiras das Culturas Surdas e Ouvintes</li> <li>- Traz a releitura e reescrita de representações da surdez e dos surdos a partir das contribuições do Pós-Colonialismo, dos Disability Studies e dos Estudos Surdos.</li> <li>- Parte de oito narrativas de surdos e surdas alunos/as de uma escola do Serviço de Educação de Jovens e Adultos da SMED/POA que estão concluindo sua escolarização em Língua de Sinais</li> </ul>
<b>NASCIMENTO, Carmen Teresinha Brunel do.</b>	2001	M Ed	<b>Jovens no ensino supletivo: reconstituindo trajetórias</b>	UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investiga os motivos pelos quais uma parcela cada vez maior de jovens opta pelo ensino supletivo.</li> <li>- O rejuvenescimento, neste estudo, foi entendido como um processo complexo e multifacetado que parte de fatores socioeconômicos e se estende até as relações familiares, afetivas e culturais</li> </ul>
<b>OLIVEIRA, Mario</b>	2004	M Ed	<b>A diáspora</b>	UERJ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisa a produção de sentidos da educação para as alunas e alunos de uma</li> </ul>

<b>Sérgio Teixeira de.</b>			<b>nordestina e a escola: entre a dispersão e o encontro</b>		escola de EJA e os significados atribuídos aos conceitos de cidadania e escolarização. - Na interpretação dos dados levantados, se pode constatar a realidade da migração nordestina, em sua maioria, no contexto do espaço territorial brasileiro; as estratégias de sobrevivência encetadas por esses imigrantes; a rede de solidariedade que envolve as soluções em termos da busca do trabalho na metrópole e das relações afetivas; o valor atribuído por esses estudantes ao estar na escola e ao permanecer naquele espaço da ação educativa; e a construção de um sentido de pertença social e de cidadania que o ler e o escrever ia conferindo e esses alunos e alunas em sua busca por formação e profissionalização.
<b>PARENTI, Maria Gabriela Façal.</b>	1999	M Ed	<b>Trabalhadores da construção civil e a experiência escolar: significados construídos em um curso de aperfeiçoamento profissional</b>	UFMG	- Analisa os significados atribuídos por trabalhadores da construção civil à experiência escolar vivenciada em um curso de aperfeiçoamento profissional. - Discute a estrutura do curso e seu cotidiano, procurando contextualizar a experiência escolar vivenciada pelos sujeitos e busca resgatar os 40 anos de história do projeto.
<b>PEIXOTO, Aromilda Grassotti.</b>	2001	M Ed	<b>Produção da vida nos encontros entre educação e trabalho. Uma cartografia do trabalho educativo</b>	UFRGS	- É a cartografia da experiência educativa no mundo do trabalho vivida por professores de alunos com deficiência mental. Ao registrar experiências vividas, observadas ou contatadas, a cartografia foi revelando sensações e descobertas sobre o mundo e o trabalho, alterando a figura da preparação para o trabalho ou o treinamento de habilidades, tradicionalmente propostos na educação especial como estratégia para o ensino e defrontando o desafio da sobrevivência com a falta de construção de projetos de vida para jovens e adultos que costumam se manter tutelados pela perspectiva de mundo e trabalho dos familiares ou das instituições.
<b>SANCHES, Janaina G.</b>	2001	M Ed	<b>Aspectos do envelhecimento em indivíduos encarcerados e as oportunidades educacionais no sistema penitenciário</b>	UERJ	- Analisa as situações particulares em que se dão o envelhecimento humano e que, por sua vez, revelam-se como instância limítrofes que precisam ser estudadas por ainda não serem bem conhecidas. - Procurou saber como a educação tem se apresentado no âmbito penitenciário para os indivíduos que estão em processo avançado ou não de envelhecimento, especialmente nesse momento em que o tempo dedicado ao estudo também está sendo contabilizado para a remição da pena. - A opção pela instrução escolar quando alguns dos indivíduos se encontram encarcerados foi principalmente demonstrada pelo interesse e necessidade que eles têm em elevar o seu nível de instrução, além de terem o seu tempo 'desocupado' preenchido com alguma atividade.

					- A abordagem de uma educação gerontológica poderia ser incluída nos currículos da Educação de Jovens e Adultos/Educação à Distância.
<b>SANTOS, Geovania Lúcia dos.</b>	2001	M Ed	<b>Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos das camadas populares</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Privilegiando a narrativa de alunos egressos de um programa de EJA, a pesquisa voltou-se para a compreensão dos impactos que a vivência da exclusão precoce da escola e de uma experiência de escolarização tardia geram na vida de adultos das camadas populares.</li> <li>- Levanta elementos para verificar a pertinência de se considerar a EJA como um mecanismo que permite atenuar as consequências da exclusão social, contribuindo na luta em favor da efetivação da cidadania.</li> <li>- Verificou-se que a trajetória de escolarização dos sujeitos pesquisados configura-se como "percursos fortemente acidentados", marcados por inúmeros percalços e interrupções.</li> <li>- Evidenciou-se que a EJA promoveu a "potenciação" dos sujeitos, possibilitando-lhes o desenvolvimento de formas próprias de pensar, sentir e atuar.</li> </ul>
<b>SILVA, Maria Clemência de Fátima.</b>	2005	M Ed	<b>Bolsos cheios de tempo – uma leitura dos tempos tramados e vividos na educação de jovens e adultos.</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta uma reflexão acerca da construção da arquitetura dos tempos na EJA e sua implicação nas vivências escolares do educando.</li> <li>- Parte da ideia dos tempos escolares como tempos sociais, produzidos historicamente num contexto cultural.</li> <li>- Aponta e analisa aspectos que particularizam as vivências escolares dos tempos na EJA por sujeitos singulares, trabalhadores estudantes, inseridos em diferentes ciclos de vida que se interagem na escola.</li> </ul>
<b>SIQUEIRA, Janes Terezinha Fraga.</b>	2004	D Ed	<b>A Luta do Jovem Trabalhador e Estudante nas Escolas Estaduais de Porto Alegre/RS - Um Estudo de Caso</b>	UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estuda as condições escolares e, ao mesmo tempo, de trabalho que vivem os jovens do Ensino Fundamental e médio das escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre / RS.</li> <li>- Estuda também os significados que o trabalho tem para esses jovens, para seus pais e para seus professores.</li> <li>- Considera importante que a escola construa uma política geral para os jovens que trabalham e estudam. Uma escola que os ajude a permanecer na escola. Uma escola que construa um Projeto Político Pedagógico específico para os alunos trabalhadores estudantes. Que corresponda a política de EJA discutida nas Conferências Internacionais e nos Fóruns Nacionais que tratam dessa modalidade de ensino.</li> </ul>
<b>SOARES, Sonia Ribas de Souza.</b>	2006	M Ed	<b>As Contradições da Vida e do Trabalho dos Alunos da EJA em Porto Alegre – RS. Um Estudo de Caso</b>	UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta as contradições da vida e do trabalho dos alunos da EJA da Escola de Ensino Fundamental Estado Rio Grande do Sul - Porto Alegre – RS. Conhecendo e compreendendo como vivem os alunos egressos, qual o significado que atribuem ao estudo e ao trabalho e as possibilidades que esta educação proporcionou na organização da vida material dos mesmos.</li> <li>- Apresenta uma Proposta de Currículo para as escolas de EJA, e em especial a</li> </ul>

					escola em estudo, como uma possibilidade para os jovens e adultos trabalhadores.
<b>TAVARES, Ana Cristina Rodrigues.</b>	1999	M Ed	<b>As leituras do mundo e as leituras das palavras: buscando significados na escolarização de jovens e adultos</b>	UFRGS	- Identifica e analisa alguns significados atribuídos à escolarização, do ponto de vista da aquisição da leitura e da escrita, por alunos do SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos) da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.
<b>VALE, Zoe Margarida Chaves.</b>	2007	M Psic.	<b>Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos – EJA</b>	UFMG	- Investiga a relação dos jovens com a escola e os sentidos que eles próprios atribuem à sua experiência escolar. - Os jovens se veem obrigados a procurar alternativas educacionais “mais rápidas” como cursos supletivos noturnos, ou interrompem seus estudos, gerando um círculo vicioso entre fracasso escolar e abandono do ensino regular. - O intuito foi compreender os sentidos da experiência escolar de EJA para os jovens e investigar se a escola atende a estas novas demandas juvenis, uma educação para/com os jovens.

### TEMA 3 – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

<b>AUTOR</b>	<b>DEFESA</b>	<b>TIPO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>INST.</b>	<b>ASPECTOS EM DESTAQUE</b>
<b>ALVES, Evandro.</b>	2001	M Ed	<b>Escrita digital e educação de jovens e adultos: produzindo sentidos num encontro inusitado</b>	UFRGS	- Pretende delinear os percursos de produção de sentidos presentes nas construções textuais realizadas por alunos jovens e adultos em processo de aquisição da língua escrita, na interseção com a tecnologia de escrita digital, mais especificamente no que diz respeito à editoração eletrônica. - Objetiva acompanhar o acoplamento interativo dos alunos da EJA com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e ponderar se esse inusitado encontro exerceria efeitos a produção de sentidos desses alunos e de que forma esses poderiam ser inferidos através da análise das suas construções textuais. - Os resultados trazem indícios que comprovam que haveria, num ambiente de aprendizagem demarcado pelas dialogia e pela interseção com uma tecnologia de escrita digital, uma diversidade de posições de autoria, por parte dos sujeitos, à medida que esses inserem a si próprios e as suas construções textuais na corrente dialógica, em um movimento cuja materialidade se traduz, na construção textual, através de marcas referentes à intencionalidade, nem sempre consciente em nível da explicitação, desses sujeitos-autores
<b>ALVES, Evandro.</b>	2006	D Ed	<b>Práticas de Escrita e Tecnologias Digitais</b>	UFRGS	- Trata de uma problematização, a partir da filosofia da diferença de Deleuze e de Deleuze-Guattari, de práticas de escrita no encontro com as tecnologias digitais.

			<b>na Educação de Adultos: novelas a-paralelas</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aponta para uma constituição da escrita e de práticas de (ensino da) escrita concebendo a linguagem como um sistema independente do território em que se instaura como tal, centrado na individualidade biológica e com tendência a autopreservação identitária.</li> <li>- Engendram tensionamentos entre as imagens que concernem às práticas de escrita no transcurso de sua produção.</li> </ul>
<b>AQUINO, Gislane Maria G.</b>	2001	M Ed	<b>O olhar do aluno adulto sobre sua trajetória: (re)significando o ensinar e o aprender</b>	UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofunda a discussão sobre as diferentes pesquisas já realizadas que tentam explicar ou justificar que as condições socioeconômicas são fatores determinantes no desempenho escolar.</li> <li>- Analisa e estuda as razões do elevado índice de permanência dos alunos nas etapas de alfabetização e investiga suas concepções sobre os fatores que interferem na aprendizagem.</li> <li>- Os adultos pesquisados demonstram condições cognitivas aquém de suas possibilidades, o que de alguma maneira foi reforçado por suas condições emocionais e sociais, e por conseguinte interferem nas suas condições pedagógicas. Os professores desses alunos, por outro lado, nas suas falas, deixam transparecer práticas tradicionais, que foram e são questionadas pela Educação Popular.</li> </ul>
<b>ARAÚJO, Denise Alves de.</b>	2001	M Ed	<b>O Ensino Médio na educação de jovens e adultos: o material didático de matemática e o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focaliza o currículo de matemática expresso nos materiais didáticos produzidos por escolas que oferecem o Ensino Médio para jovens e adultos.</li> <li>- As estratégias para atribuir significado ao conhecimento matemático, as habilidades que podem ser desenvolvidas por meio das atividades propostas e os valores que perpassam todas essas escolhas mostram que, se por um lado o currículo construído para esse segmento ainda contribui para reforçar a exclusão, por outro algumas inovações já são visíveis.</li> </ul>
<b>CABRAL, Viviane Ribeiro De Souza.</b>	2007	M Ed	<b>Relações entre conhecimentos matemáticos escolares e conhecimentos do cotidiano forjados na constituição de práticas de numeramento na sala de aula da EJA</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisa relações estabelecidas pelos alunos e pelas alunas da EJA entre conhecimentos matemáticos veiculados pela escola e aqueles que se forjam em instâncias diversas da vida social.</li> <li>- Abandona a expressão “conhecimento prévio” e adota a perspectiva de conhecimento como construção social, fruto dos diálogos, por vezes conflituosos, por vezes conciliadores, entre modos de conhecer.</li> </ul>
<b>CARDOSO, Cleusa de Abreu.</b>	2002	M Ed	<b>Atividade matemática e práticas de leitura na</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investiga possibilidades de relação entre a atividade matemática e as práticas de leitura em sala de aula.</li> <li>- Os protagonistas do ato de ler e do fazer matemática são alunas e alunos da</li> </ul>

			<b>sala de aula: possibilidades na educação escolar de jovens e adultos</b>		Educação de Jovens e Adultos que cursam o 1º segmento do Ensino Fundamental numa escola pública da Rede Municipal de Belo Horizonte. - Essa análise procura reunir elementos e mesmo construir argumentos para alimentar a reflexão sobre contribuições do ensino da Matemática escolar na formação de leitores jovens e adultos.
<b>CASTILHO, Ana Paula Leite.</b>	2004	M Ed	<b>A complexidade da avaliação formativa na educação de jovens e adultos trabalhadores</b>	UFMG	- Analisa a avaliação formativa na educação de jovens e adultos trabalhadores, tendo como campo de pesquisa um projeto de EJA de uma escola pública de Belo Horizonte. - Considera importante a articulação EJA, trabalho e avaliação, considerando os saberes dos alunos que são adquiridos/produzidos no trabalho, em que se torna possível a valorização da subjetividade do trabalhador. - O mundo do trabalho não se constitui como um eixo que norteia o projeto de EJA.
<b>CASTRO, Luís Roberto Cezar de.</b>	2006	M Ed	<b>Narrativas sobre a matemática escolar produzidas por alunos de um curso noturno de educação de jovens e adultos</b>	UNISINOS	- Analisa narrativas sobre a Matemática escolar, com elementos da cultura de um grupo de alunos. - A pesquisa foi desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental de um curso noturno de um Programa de Educação de Jovens e Adultos, da Escola Carlos Antônio Wilkens, situada no bairro Veranópolis, no município de Cachoeirinha, estado do Rio Grande do Sul.
<b>COMERLATO, Denise Maria.</b>	2005	D Ed	<b>Ação Gráfica: a representação como experiência simbólica e cognitiva</b>	UFRGS	- Busca ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem de jovens e adultos em escolarização inicial, especialmente no que diz respeito à ação gráfica – enquanto experiência de uso e de manipulação dos símbolos -, tendo em vista aprofundar em quê e como as representações gráficas contribuem para produzir formas de ver o mundo, de lógicas para compreendê-lo, organizá-lo, produzi-lo, atuar mesmo nele.
<b>CORRAL, Carla Maria Fernandes</b>	2005	M Ed	<b>Partilhando olhares: perspectivas da arte na educação de jovens e adultos do CMET Paulo Freire</b>	UFRGS	- Aborda os sentidos produzidos nas aulas de Artes Visuais para jovens e adultos das Totalidades Iniciais do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire), centro de EJA vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. - Os sujeitos perceberam-se seres-fazedores que, com o resultado de seu fazer, tornam-se seres-sabedores-de-beleza. Os alunos foram para a aula de Artes Visuais e encontraram, talvez, outros sentidos para si mesmos, para a vida. Sentidos produzidos para além das aulas.
<b>FARIA, Juliana Batista.</b>	2007	M Ed	<b>Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição as interações entre os</b>	UFMG	- Analisa relações entre práticas de numeramento que se estabelecem nas interações entre os sujeitos da EJA, no intuito de compreender como se mobilizam e se constituem práticas de numeramento em eventos de numeramento ocorridos na sala de aula da EJA. - Busca evidenciar, particularmente, as intenções, motivações e expectativas dos educandos jovens e adultos que concorrem para o estabelecimento de tais

			<b>sujeitos da educação e jovens e adultos</b>		relações.
<b>FAZZI, Jose Luiz.</b>	2007	D Ed	<b>Itinerários formativos e curriculares na educação de jovens e adultos</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisa itinerários formativos de adultos, através de uma análise aberta, dialética e relacional no campo da educação de jovens e adultos.</li> <li>- Itinerários formativos são os processos constituintes de um percurso de formação que estão presentes nas práticas educativas envolvendo professores, adultos, jovens, instituições e sistema escolar.</li> <li>- Analisa o Projeto de Educação de Trabalhadores (PET) da Escola Municipal União Comunitária e o trabalho de EJA da Escola Municipal Caio Lábano Soares, na Rede de Ensino de Belo Horizonte.</li> </ul>
<b>GIORDANI, Liliane Ferrari.</b>	2003	D Ed	<b>"Quero escrever o que está escrito nas ruas": representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos</b>	UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discute as representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – Paulo Freire.</li> <li>- A pesquisa se propõe em dialogar com as narrativas dos surdos na concepção de letramento para além da escolarização.</li> <li>- Revisita o espaço pedagógico onde estão inscritos os narradores da pesquisa. Esta intencionalidade não centra sua preocupação no pedagógico e sim nas coisas da vida, nas escritas da rua que nos dizem do que a escola não diz.</li> </ul>
<b>GUSTAVO, Sita Mara Santana.</b>	2000	M Ed	<b>O ensino da língua materna para jovens e adultos trabalhadores: a busca de novos sentidos</b>	UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoca uma experiência desenvolvida no processo de Ensino de Língua Materna para os alunos do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT), instituído na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.</li> <li>- A escola promete vivências e reflexão sobre a língua, em situações reais de produção, nas quais os alunos percebiam deslocamentos possíveis, autorizando-se a ocupar outros lugares de dizer que não sejam somente os das instâncias da exclusão</li> </ul>
<b>JARDIM, Rafael Peruzzo</b>	2002	M Ed	<b>A travessia do leitor: leitura e memória nas vozes de alunas adultas</b>	UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pesquisa trata da formação do leitor adulto.</li> <li>- A análise é feita com dois objetivos: evidenciar relações entre a história de vida e a história de leitura; mostrar os efeitos de sentido em suas relações com diversos pré-construídos do sujeito-leitor adulto.</li> <li>- Observa que as condições para a ampliação das práticas de leitura, e consequentemente das condições de letramento desse sujeito, não estão dadas nos seus contextos sociais, cabendo à EJA promovê-la de modo condizente.</li> </ul>
<b>JORGE, Gláucia Maria dos Santos.</b>	1999	M Ed	<b>A sala de aula na educação de jovens e adultos: processos interativos</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisa a produção de sentidos que é determinada pelas condições de produção do discurso e pelo uso da linguagem como poder dentro do mercado linguístico escolar.</li> <li>- Os sujeitos deste estudo foram seis alunos, adultos, que estudavam no projeto supletivo do centro pedagógico da UFMG.</li> <li>- A pesquisa aponta para a necessidade das escolas, como um todo, atentarem para o poder da linguagem e os "ritos de instituição".</li> </ul>

<b>JOUGLARD, Rejane Bachini</b>	2002	M Ed	<b>Em nome da cooperação solidária na promoção da escolarização de jovens e adultos: uma análise do programa educação de jovens e adultos do Sesi Pelotas de 1997 a 2000</b>	UFRGS	- Analisa os efeitos do Programa Educação de Jovens e Adultos promovido pelo Serviço Social da Indústria - SESI - por meio de Cursos Preparatórios de Ensino Fundamental e Médio para os Exames Supletivos da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEC/RS) e seus efeitos na vida dos alunos. - Discute as ações de escolarização básica que o SESI, órgão do setor privado aliado ao público, vem desenvolvendo na cidade de Pelotas. Uma experiência que se coloca na urgência de análises sobre o 'público e o privado' na EJA.
<b>LEITÃO, Cleide Figueiredo.</b>	2002	M Ed	<b>A circularidade de saberes e o exercício de poder – experiência dos coletivos de auto-formação</b>	UERJ	- Busca identificar questões da formação de educadores/as de jovens e adultos, relativamente à noção de circularidade de saberes, lidando com saberes diversificados enraizados histórica e culturalmente, sem hierarquizá-los, mas negociando versões e a possibilidade de exercício de um poder mais democrático nas práticas de formação.
<b>LIMA, Lúcia Leocádia Veiga.</b>	2001	M Ed	<b>A ação educativa com jovens e adultos: um estudo das significações do currículo no "lugar" sala de aula na experiência do SEJA - POA</b>	UFRGS	- Identifica e analisa na ação educativa com jovens e adultos algumas das significações do currículo no "lugar" sala de aula, do SEJA - POA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre). - A pesquisa caracterizou-se por um olhar prolongado da sala de aula na interação com a realidade dos sujeitos da pesquisa, caminho de pesquisa facilitado pela atividade desempenhada junto ao SEJA - POA como apoiadora pedagógica deste local.
<b>LIMA, Priscila Coelho.</b>	2007	M Ed	<b>Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na educação de jovens e adultos</b>	UFMG	- Analisa a mobilização e a constituição de práticas de numeramento em eventos de Tratamento da Informação na EJA. - Analisa a mobilização e constituição de práticas de numeramento no confronto das expectativas, saberes e vivências dos alunos com as concepções e vivências dos demais colegas e com o conhecimento matemático escolar, na elaboração de relações com a quantificação, impregnadas de valores, de caráter político, social, econômico e cultural.
<b>MONTEIRO, Tatiana Reis Fontes.</b>	2006	M Ed	<b>Práticas de letramento e inclusão social: o caso de uma classe do ciclo II de Educação de Jovens e Adultos</b>	PUC / RJ	- Procura suprir a lacuna nos estudos de Linguística Aplicada, revelando uma experiência de práticas pedagógicas em uma classe do Projeto Vida Nova. - Analisa a produção textual de quatro alunos da turma em três momentos. - Indica que os caminhos que levam o aluno a dominar a escrita passam por um compromisso de trabalho com a linguagem, no qual ele se identifica como sujeito do discurso.
<b>NASSR, Paula</b>	2002	M Let.	<b>Palavra de</b>	UFRGS	- Analisa textos de alunos do SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos),

<b>Terra.</b>			<b>trabalhador: em busca de uma autoria</b>		de modo a verificar se há autoria nesses textos. Entende-se autoria, nessa pesquisa, como processo relacionado à produção da linguagem, de maneira que o sujeito para estar na posição de autor deverá representar-se na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição. - O espaço para autoria surge quando o sujeito-aluno tem a possibilidade de falar sobre temas que para ele fazem sentido (sua vida, sua realidade).
<b>PENTEADO, Cléa.</b>	2001	M Ed	<b>A arte e a educação na escola: os caminhos da apreciação estética dos jovens e adultos</b>	UFRGS	- Apresenta um estudo da apreciação estética de jovens e adultos que se encontram na escola com a intenção de concluir seus estudos no Ensino Fundamental. - A apreciação estética dos jovens e adultos mostra-se, através da escolha de imagens, que, quando analisadas, nos surpreendem, pois nos revelam um olhar voltado à realidade e uma apreciação sensível, humana e profundamente ética.
<b>PEREIRA, Rosana Horta Tavares.</b>	2004	M Ed	<b>Estratégias do ensino de leitura utilizadas em sala de jovens e adultos do Ensino Médio</b>	UFMG	- Este trabalho tem por objetivo analisar os recursos utilizados pelos professores, no processo de construção de significados dos textos lidos em uma mesma sala de aula de Jovens e Adultos do Ensino Médio-noturno, como estratégias do ensino de leitura. - A pesquisa foi desenvolvida no Curso Marista de Educação de Jovens e Adultos, Colégio Marista Dom Silvério, situado em Belo Horizonte. - Indica considerações relevantes quanto à construção do sentido global e do sentido literal dos textos que os professores mostraram através de suas estratégias de ensino desenvolvidas com as atividades de leitura, além da interação evidenciada nos processos de ativação do conhecimento prévio dos alunos jovens e adultos do Ensino Médio.
<b>PRIGOL, Cassilda Salete</b>	2006	M Ed	<b>Tempos e espaços de produção de saberes de alunos da educação de jovens e adultos (EJA).</b>	UNISINOS	- Apresenta como objeto de reflexão a produção de saberes de alunos da EJA. - Ressalta-se que os espaços de produção de conhecimento estão além da instituição escolar e precisam ser considerados principalmente na educação de adultos.
<b>RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho.</b>	2006	D Mús.	<b>Música na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre práticas musicais nas relações geracionais de estudantes</b>	UFRGS	- Compreende como se articulam práticas musicais de estudantes da EJA. - Aborda sobre questões de repertório, divergências e convergências de interesses, entre universos musicais de estudantes de distintas gerações no contexto educacional da EJA. - Investiga sobre práticas daqueles/as que não se encontram em idade considerada "ideal" para iniciar ou aprofundar sua formação escolar nessa área, embora a apropriação e a transmissão da música ocupe um lugar importante em suas cotidianidades.
<b>SILVA, Claudionir Borges da.</b>	2003	M Geo.	<b>Cenário armado, objetos situados: o estudo da geografia</b>	UFRGS	- Apresenta atividades didáticas envolvendo a Língua Brasileira de Sinais com o intuito de estabelecer uma relação de mútuo reforço entre o ensino de Geografia e a utilização da leitura e escrita da língua portuguesa a partir da inclusão de

			<b>na educação de surdos</b>		alunos surdos em uma escola de Ensino de Jovens e Adultos.
<b>SIQUEIRA, André Boccasius.</b>	2004	M Ed	<b>Aproveitando os saberes de jovens e adultos sobre plantas medicinais</b>	UNISINOS	- Estuda saberes populares no currículo de Ciências no Ensino Fundamental. - Como a recuperação e a valorização de práticas sociais relacionadas com o uso de chás, presentes na comunidade escolar, podem facilitar a leitura de mundo de estudantes trabalhadores?
<b>WANDERER, Fernanda.</b>	2001	M Ed	<b>Educação de jovens e adultos e produtos da mídia: possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático</b>	UNISINOS	- Analisa um processo pedagógico que vinculou a Matemática escolar com elementos da cultura de um grupo de alunos. A pesquisa foi desenvolvida para compreender e analisar as potencialidades, na Educação de Jovens e Adultos, de um processo pedagógico etnomatemático centrado em produtos da mídia.

#### TEMA 4 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA

AUTOR	DEFESA	TIPO	TÍTULO	INST.	ASPECTOS EM DESTAQUE
<b>BALEM, Nair Maria.</b>	2001	M Ed	<b>A construção do alfabetismo de jovens e adultos em Frederico Westphalen/RS – uma análise sócio-histórica e cultural.</b>	UNISINOS	- Investiga de que forma a sociedade, a cultura, a escola e a religiosidade vêm historicamente intervindo na construção ou não do alfabetismo no município de Frederico Westphalen - RS, focalizando medidas adotadas com vistas ao investimento e ao incentivo em/à EJA bem como discutindo a contribuição histórico-cultural das experiências nessa área, com vistas a identificar a produção social do alfabetismo, fenômeno abordado em intercomplementaridade com o analfabetismo. - As conclusões apontam para a existência de relações entre a configuração sócio-histórica, religiosa e cultural e a construção do alfabetismo em Frederico Westphalen, sinalizando para inter-relações existentes entre a natureza cultural de um povo e a construção do alfabetismo na sociedade em que ele se insere
<b>BOFF, Leonir Amantino</b>	2002	M Ed	<b>As políticas públicas de educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso</b>	UFRGS	- Analisa as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos implementadas no Estado de Mato Grosso no período 1991/2001, no contexto da Década de Educação para Todos, sua internalidade, relações e diálogos produzidos com o mundo da vida dos jovens e adultos em três escolas pesquisadas. - As análises feitas concluem que embora o Estado de Mato Grosso tenha desenvolvido uma política de EJA com base no modelo supletivo, e muito aquém da proposta da Década de Educação para Todos, as Escolas desenvolveram experiências de rompimento e superação ao modelo implantado, tendo como base o diálogo e as negociações.
<b>CAMPOS, Edna</b>	2003	M Ed	<b>A influência dos</b>	UFMG	- Busca os motivos da infrequência dos alunos trabalhadores jovens e adultos em

<b>Lúcia Ferreira.</b>			<b>alunos adultos trabalhadores em processo de alfabetização na Universidade Federal de Minas Gerais</b>		<p>curso de alfabetização da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), quando de sua busca pela (re)escolarização.</p> <p>- Este trabalho procurou refletir sobre a estreita ligação entre educação e trabalho e sobre a importância do processo de alfabetização na formação do ser humano.</p> <p>- Focou-se a prioridade em conhecer e entender as políticas públicas educacionais prescritas para aqueles que possuem pouca ou nenhuma escolaridade e também as novas exigências demandadas pelo mercado de trabalho.</p> <p>- Os motivos para estarem infrequentes estão relacionados a questões ligadas ao trabalho, ao funcionamento do curso, a problemas de saúde e a outras, de ordem pessoal.</p>
<b>CHAGAS, Marcos Antonio Macedo das.</b>	2003	M Ed	<b>Educação de Jovens e Adultos: a experiência do PEJ no Município do Rio de Janeiro</b>	PUC / RJ	<p>- Analisa o programa de educação fundamental, denominado Projeto de Educação Juvenil (PEJ), da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro;</p> <p>- Busca apreender como está se estruturando, no interior deste Projeto, as relações entre jovens e adultos.</p>
<b>CHAMORRO, Carla Cristine Wittmann.</b>	2002	M Ed	<b>Alegria na escola noturna: um sonho possível!</b>	UNISINOS	<p>- Sugere e analisa possibilidades de mudança no processo pedagógico de alunos jovens e adultos que estudam à noite, numa escola pública de Ensino Fundamental, em Morro Reuter (RS), com o objetivo de diminuir os índices de evasão e repetência neste município.</p> <p>- Sugere-se o redimensionamento dos espaços na escola, sustentado no pressuposto de que a alegria é condição para a construção de uma escola humanizadora e de que vivências que interditam a alegria na escola são possíveis causas do fracasso escolar nas séries finais do Ensino Fundamental, no ensino noturno.</p>
<b>COSTA, Ana Luiza Jesus da.</b>	2007	M Ed	<b>À Luz das Lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889)</b>	UERJ	<p>- Analisa a experiência histórica das escolas noturnas de instrução primária para trabalhadores no Município da Corte entre os anos de 1860 a 1889.</p> <p>- No momento de sua implantação a educação para jovens e adultos trabalhadores foi estabelecida como dádiva, fruto da “boa vontade” de elites dirigentes ou intelectuais, cujo sentido não foi, afinal, resolver o problema da instrução do trabalhador, problema este colocado pelas próprias elites, mas sim a instituição de uma hierarquia dos saberes socialmente dominantes, logrando</p>

					delimitar a figura do chamado “analfabeto” como aquele que não possuía tais saberes em seu nível mais básico.
<b>LUCIO, Iara Silva.</b>	2007	M Ed	<b>Os significados da alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discute a interrupção do processo de escolarização na EJA, a partir da análise das expectativas e dos significados de alunos egressos de um projeto de EJA em relação à alfabetização e ao letramento.</li> <li>- Analisa a visão dos participantes sobre o analfabetismo, focalizando as representações do significado de ser analfabeto num grande centro urbano e observando a aquisição das habilidades de leitura e de escrita como condicionantes para a interrupção do processo de escolarização</li> <li>- Cada participante deixou o projeto de EJA porque, do seu ponto de vista, houve uma “conclusão” de um processo, ou seja, os sujeitos admitiram deter um estatuto de sujeito letrado.</li> <li>- É necessário, primeiramente, conhecer as reais demandas que os adultos analfabetos e recém-alfabetizados têm em relação à aquisição da escrita, bem como compreender como eles se percebem como sujeitos da EJA.</li> </ul>
<b>MELLO, Rita Tavares de.</b>	2002	M Ed	<b>Um estudo sobre o letramento no Programa de alfabetização de jovens e adultos (PROAJA) no município de Montes Claros</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisa as concepções de letramento que vêm orientando a prática pedagógica das professoras do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – PROAJA, da Rede Municipal de Educação na cidade de Montes Claros (MG).</li> <li>- Analisa a concepção de letramento que orientava a prática pedagógica das professoras, no processo de alfabetização de jovens e adultos, através de observação de suas atividades pedagógicas, no cotidiano da sala de aula; como também buscou-se identificar, através do relato oral de vida das professoras, que fatores em sua formação e trajetória da carreira determinaram a inserção e vivências na EJA.</li> <li>- As concepções de letramento das professoras ora se revelaram reconhecendo que as habilidades de leitura e escrita são habilidades que podem contribuir tanto para reforçar quanto para questionar os valores, as relações sociais presentes no mundo social.</li> </ul>
<b>MONTEIRO, Márcia Helena Nunes.</b>	2000	M Ed	<b>A natureza política do processo educativo na alfabetização de jovens e adultos: um estudo exploratório de professoras alfabetizadoras bem sucedidas</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisa, na trajetória do Ministério da Educação, no período de 1930 a 1994, como a leitura e a formação de leitores tem se situado nos registros oficiais e quais concepções vem orientando suas ações nesse campo.</li> <li>- Denota a existência, tanto nos períodos em que vigora o regime autocrático quanto democrático de governo, de um mesmo modelo de formulação política, marcada pela sucessão de atos governamentais de criação, redirecionamento, extinção e recriação de estruturas administrativas que vem ao longo do tempo se ocupando basicamente da mera distribuição de livros.</li> </ul>
<b>PEREIRA, Marina Lúcia de</b>	2002	M Ed	<b>Um estudo sobre um processo de</b>	UFMG	- Descreve e analisa o tipo de letramento que é construído num contexto específico de um Projeto de EJA.

<b>Carvalho</b>			<b>construção do letramento na educação de jovens e adultos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Projeto tem sua origem na organização sindical dos trabalhadores de uma região operária em Belo Horizonte.</li> <li>- Para compreender o tipo de letramento que é construído nesse contexto específico, buscamos captar dois movimentos centrais: o discurso que os sujeitos possuem em torno da escrita e de seu aprendizado e os eventos organizados em torno do uso e da aquisição da escrita no processo de alfabetização.</li> <li>- O tipo de letramento que é construído nesse contexto específico se define a partir de um conjunto de fatores que se referem principalmente às experiências sociais, culturais e históricas de relação com a escrita dos sujeitos e aos processos educativos em torno da aquisição e do uso da escrita pensada no Projeto.</li> </ul>
<b>RODRIGUES, Giovana de Sousa.</b>	2003	M Ed	<b>A alfabetização de jovens e adultos do MST, na perspectiva das variedades linguísticas</b>	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levanta e analisa os posicionamentos acerca das variedades linguísticas, em materiais impressos e na prática docente da Alfabetização de Jovens e Adultos do MST, a partir da experiência de um acampamento, localizado no município de Betim, Região Metropolitana de Belo Horizonte.</li> <li>- Constatou-se, pela análise, um tratamento diversificado das variedades linguísticas.</li> <li>- Para a superação desse quadro contraditório, aponta-se a necessidade de a língua ser tratada não como um mero instrumento ou código a ser adquirido para o acesso a conhecimentos de natureza não linguística, mas como objeto do conhecimento e de intervenção social.</li> </ul>
<b>SANTOS, Cleusa Maria Denz dos</b>	2006	M Ling. Aplic.	<b>Identidades evidenciadas na fala-em-interação em aulas de alfabetização de jovens e adultos</b>	UNISINOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investiga, a partir da fala-em-interação, a co-construção de identidades evidenciadas no decorrer de interações em aulas de alfabetização de jovens e adultos da modalidade EJA.</li> <li>- Acredita-se que possa ser um primeiro passo para olhar a sala de aula de EJA de forma diferenciada, a partir da perspectiva dos participantes, construindo possibilidades para rever o tão complexo trabalho com jovens e adultos com expectativas diversas e múltiplas identidades.</li> </ul>
<b>SOUZA, Graça Helena Silva de.</b>	2005	M Ed	<b>Educação de jovens e adultos: estudo de caso no centro de estudos supletivos / SENAI</b>	UERJ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O estudo de caso foi realizado no Centro de Estudos Supletivos / SENAI, localizado no bairro do Maracanã, zona norte do município do estado do Rio de Janeiro.</li> <li>- Resgatou alguns elementos históricos do cenário político e educacional desde a década de 1970, período em que os primeiros Centros de Estudos Supletivos foram implantados no estado.</li> <li>- Reflete sobre descontinuidades e fragmentações causadas por sucessivas</li> </ul>

					interrupções na trajetória escolar dos sujeitos jovens e adultos e algumas relações com o ensino semipresencial ofertado pelo sistema.
--	--	--	--	--	--

## TEMA 5 – EDUCAÇÃO POPULAR

AUTOR	DEFESA	TIPO	TÍTULO	INST.	ASPECTOS EM DESTAQUE
<b>MELO, Lucimauro Fernandes de.</b>	2006	M Ed	<b>Do letramento ao corpo em movimento: um estudo sobre a educação física inserida numa proposta de educação popular</b>	UNISINOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca analisar em que medida o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, de Palmeira das Missões/RS, tem contribuído para que os educandos que o frequentam projetem suas vidas para o letramento, através de uma relação estabelecida com a Educação Física numa abordagem com a Educação Popular.</li> <li>- Conclui que na prática da Educação Popular na Educação Física a conscientização vai acontecendo à medida que o trabalhador vai sendo exigido na sua totalidade, participando das atividades de movimento, das reuniões em que ele vai percebendo-se sujeito dessa construção, em que ele tem direito a vez e à voz, quando necessita tomar decisões para si e para o coletivo.</li> </ul>
<b>MONTEIRO, Wanderléia Torma.</b>	2007	M Ed	<b>Fios de uma história: entrelaces em experiências de educação de jovens e adultos em Duque de Caxias (anos 1980/90).</b>	UERJ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca interpretar, sob uma perspectiva histórica, algumas importantes iniciativas em educação de jovens e adultos realizadas a partir dos anos 1980 e durante os anos de 1990, na cidade de Duque de Caxias.</li> <li>- Foram realizadas ações conduzidas pelos movimentos sociais.</li> <li>- Os resultados finais dessa pesquisa apontaram para a existência de um entrelaçamento entre as iniciativas, formando uma rede de significados na educação de jovens e adultos implementada na cidade.</li> </ul>
<b>PAVAN, Ruth</b>	2005	D Ed	<b>A reflexão dos professores e professoras da educação de jovens e adultos sobre exclusão social</b>	UNISINOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreende a reflexão dos professores e professoras da EJA sobre a exclusão social na sociedade brasileira atual.</li> <li>- Inscreve-se na teoria crítica, teoria segundo a qual a exclusão não é provocada pelo indivíduo, mas fruto das relações da sociedade capitalista.</li> <li>- A pesquisa traz as contradições como constituidoras tanto da sociedade como das posturas assumidas pelas professoras, concluindo que os/as professores/as, por viverem num contexto marcadamente neoliberal, têm dificuldade de refletir criticamente sobre os processos de exclusão, isto é, têm dificuldade de perceber as razões históricas e conjunturais da exclusão.</li> </ul>
<b>SCHROEDER, Pedro Canísio.</b>	2004	M Ed	<b>Empoderamento: formação cidadã em fé e alegria</b>	UNISINOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolve-se a partir de três experiências educacionais (Peru, Colômbia e Brasil) do Movimento de Educação Popular Integral e Promoção Social, uma Federação Internacional. O Movimento atua no campo da Educação Popular com programas de educação formal, não formal e informal e sua proposta é desenvolver com os mais pobres uma educação que seja da melhor qualidade possível.</li> </ul>

					- As instituições proporcionam uma educação empoderadora de sujeitos para exercerem a sua cidadania em conjunto com os demais.
<b>SILVA, Rodrigo Torquato da.</b>	2007	M Ed	<b>Educação popular na favela - Uma pesquisa no/do/com o cotidiano do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha</b>	UERJ	- A proposta deste trabalho é fazer um mergulho nas redes de ações coletivas que atribuem sentidos políticos e pedagógicos aos processos de sociabilidades na favela da Rocinha. - Trata-se de uma pesquisa nos/dos/com os cotidianos de um movimento social de educação popular, o Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha (PVCR), situado em uma das maiores favelas da América Latina. - Busca compreender como o PVCR contribui para a emancipação social e intelectual.
<b>TITO, Neuza Geralda.</b>	2005	M Ed	<b>A classe trabalhadora e a construção de propostas de educação humanizadora: uma leitura da experiência do Projeto Evolução</b>	UNISINOS	- O Projeto Evolução, objeto deste estudo, é uma experiência de educação entre trabalhadores/as e foi elaborado por entidades sindicais filiadas à Central Única dos Trabalhadores (CUT). - Analisa e identifica elementos de valorização das experiências dos/as participantes na construção de sua prática pedagógica no Projeto.
<b>VIEIRA, Maria Clarisse.</b>	2006	D Ed	<b>Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil</b>	UFMG	- Compreende as contribuições do legado da educação popular à área de EJA no Brasil, por meio da análise das trajetórias pessoais e profissionais de educadores. - Sinaliza o quanto essa área se encontra marcada pela tentativa de superação das diferentes formas de discriminação e exclusão existentes em nossa sociedade, e indicam como legados da educação popular o sentido ampliado da EJA; a referência ao pensamento de Paulo Freire; o diálogo como atitude essencial na relação educadores e educandos; o respeito ao saber popular como ponto de partida na ação educativa; e a dimensão política da educação, hoje expressa como direito de todos a uma educação de qualidade.

M Ed = Mestrado em Educação

D Ed = Doutorado em Educação

M Psic. = Mestrado em Psicologia

M Ling. Aplic. = Mestrado em Linguística Aplicada

M Let. = Mestrado em Letras

M Geo. = Mestrado em Geografia

D Mús. = Doutorado em Música

## APÊNDICE 2

**ESCOLA – Pauta de Observação de Campo**

**Nome da Escola:** \_\_\_\_\_

**1. Avalie o estado de conservação dos itens do prédio abaixo discriminados e classifique-os como *adequado, regular, inadequado* ou *inexistente*.**

### ESTADO DE CONSERVAÇÃO DO PRÉDIO

ITENS	ADEQUADO	REGULAR	INADEQUADO	INEXISTENTE
1.1 Telhado				
1.2 Paredes				
1.3 Piso				
1.4 Portas e janelas				
1.5 Banheiros				
1.6 Cozinha				
1.7 Instalações hidráulicas				
1.8 Instalações elétricas				

**2. Avalie os seguintes aspectos em relação às salas de aula, marcando *sim* ou *não*.**

### CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE AULA

ASPECTOS	SIM	NÃO
2.1 São iluminadas		
2.2 São arejadas		
2.3 O volume dos ruídos externos prejudica a concentração dos alunos		

**3. Avalie os seguintes aspectos em relação à limpeza dos espaços, classificando-a como *boa* ou *ruim*.**

### LIMPEZA

ITENS	BOA	RUIM
3.1 Entrada do prédio		
3.2 Paredes externas		
3.3 Portas e janelas		
3.4 Pátio		
3.5 Corredores		
3.6 Salas de aula		
3.7 Banheiros		

**4. Avalie os seguintes aspectos em relação à segurança dos espaços, classificando-a como *boa* ou *ruim*.**

**SEGURANÇA**

ASPECTOS	SIM	NÃO
4.1 Existem muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos		
4.2 Há policial ou vigia de forma permanente na escola		
4.3 Existe controle de entrada e saída dos alunos		
4.4 Existe controle de entrada de pessoas estranhas na escola		
4.5 A escola tem algum sistema de proteção contra incêndio		
4.6 As salas onde são guardados os equipamentos mais caros (computadores, projetores, televisão, vídeo etc.) têm dispositivos para serem trancadas		
4.7 A escola apresenta sinais de depredação		

**5. Avalie o estado de conservação dos equipamentos abaixo discriminados e classifique-os como bom, regular, ruim ou inexistente.**

**ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS**

EQUIPAMENTOS	BOM	REGULAR	RUIM	INEXISTENTE
5.1 Televisão				
5.2 Videocassete				
5.3 Máquina fotocopadora				
5.4 Projetor de slides				
5.5 Retroprojetor				
5.6 Aparelho de DVD				
5.7 Impressora				
5.8 Aparelho de som				

**6. Descreva o uso da Sala de Leitura nesta escola.**

---



---



---



---



---



---



---



---

**7. Descreva o uso do laboratório de informática nesta escola.**

---



---



---



---



---



---



---



---

**8. Considerando a infraestrutura da escola e suas condições gerais de funcionamento, como você avalia esta escola de maneira geral ?**

- (a) Péssima
- (b) Ruim
- (c) Razoável
- (d) Boa
- (e) Ótima

## APÊNDICE 3

### SALA DE AULA – Pauta de Observação de Campo

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

#### A – Aspectos preliminares da sala e dos atores sociais diretamente envolvidos

1. Dia/mês/ano: \_\_\_\_\_
2. Turma: \_\_\_\_\_
3. Professor (a): \_\_\_\_\_
4. Horário de início da observação: \_\_\_\_\_
5. Horário de término da observação: \_\_\_\_\_
6. Nº de alunos matriculados na turma: \_\_\_\_\_
7. Nº de alunos presentes: \_\_\_\_\_, sendo: Masc (  ) Fem (  )
8. Nº de alunos que chegam após iniciada a aula: \_\_\_\_\_
9. Nº de alunos que saem após iniciada a aula: \_\_\_\_\_
10. Características gerais dos alunos: (Descrever aspectos relacionados à aparência geral dos alunos, uso de uniforme, posse e estado de apresentação de materiais escolares, presença na turma de alunos com necessidades especiais. Outros aspectos relevantes que queira mencionar)

---



---



---



---

11. Características gerais do(a) professor(a): Sexo: (  ) F (  ) M
12. Idade aproximada: \_\_\_\_\_ anos
13. Descrever aspectos relativos à aparência, gestos, tom de voz, ânimo, organização pessoal etc.

---



---



---

14. Descrever se é o mesmo professor quem acompanha a turma desde o ano anterior. Caso contrário, perguntar sobre onde foi alocado o professor do ano anterior daquela turma, nome etc.

---



---



---



---



---

#### B – Aspectos organizacionais ou de gestão da sala de aula

### 1. Tempo real de ensino-aprendizagem

a) Início oficial: _____	c) Término oficial: _____	e) No. de interrupções: _____
b) Início efetivo da aula (*): _____	d) Término efetivo: _____	f) Tempo real total: _____

(\*) Por início efetivo, considerar atividades como: professora coloca a data no quadro negro, verifica a realização de deveres, começa a explicar matéria, pede aos alunos que abram o livro na página tal etc. Desconsiderar, portanto, o momento inicial em que os alunos ficam “livres” em sala de aula enquanto a professora se mostra ocupada com outros afazeres (atender alguém na porta, fazer anotações etc.).

**2. O professor(a) se ausenta da sala?** ( ) sim / ( ) não – Se sim, quantas vezes?

\_\_\_\_\_

### 3. Organização da rotina

O professor inicia a aula fazendo um planejamento do uso do tempo com os alunos, ou seja, definindo tarefas, explicitando prioridades e/ou fazendo/rememorando combinados com o grupo?

( ) sim / ( ) não. Observações:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. Organização espacial da classe:** na maior parte do tempo observado, os alunos permaneceram organizados em: (a) fileiras individuais; (b) duplas; (c) pequenos grupos (3-4 membros); (d) grandes grupos (acima de 5 membros); (e) outras configurações/observações complementares:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. Rituais de início da aula** (marcar todas as opções que se fizerem presentes durante a observação):

O professor...	Sim	Não
a) Faz a chamada		
b) Verifica a realização de tarefas de casa		
c) Distribui materiais de uso coletivo		
d) Certifica-se se todos os alunos estão de posse dos materiais didáticos necessários à realização da atividade		
e) Outros		

### C – Atividades didáticas (ou) situações de ensino-aprendizagem

**1. Com respeito à forma com que o(a) professor(a) propõe os temas / atividades de aula, registre no quadro abaixo a(s) ocorrência(s) das seguintes situações:**

O(a) professor(a)...	Sim	Não
a) Apresenta ou recorda junto aos alunos os objetivos da aprendizagem dos temas em pauta?		
b) Explica o que deveriam aprender nesta aula?		
c) Anuncia as atividades que irão realizar na aula?		
d) Faz perguntas/propõe desafios para introduzir os conteúdos?		
e) Recolhe experiências ou saberes dos alunos a respeito do tema e atividades em desenvolvimento?		
f) Relaciona o tema da aula com situações práticas/cotidianas?		
g) Relaciona tema ou atividade com conhecimentos/saberes prévios?		

**2. Sobre o desenvolvimento da aula:**

**2.1) Descreva a sequência de atividades/temas tratados do início ao término da observação**

Atividades/temas de ensino	Tempo investido (em minutos)
a)	
b)	
c)	
d)	
e)	
f)	
g)	
h)	
i)	
j)	
k)	
l)	

**2.2) Assinale as estratégias metodológicas praticadas pelo professor, destacando a seguir as 06 (seis) principais, conforme o quadro abaixo:**

Estratégias metodológicas utilizadas pelo professor durante a aula	Ocorreu na aula?		As seis Principais em cada bloco
	Sim	Não	
<b>Estratégias metodológicas gerais</b>			
a) Faz perguntas aos alunos			
b) Responde as perguntas dos alunos			
c) Esclarece termos/conceitos			
d) Usa o livro didático			
e) Realiza anotações no quadro-negro (significados, resoluções, instruções para as tarefas etc.)			
f) Revisa pontos anteriores do conteúdo quando algum aluno apresenta dificuldade com a matéria atual			
g) Distribui fichas extras com tarefas e exercícios			
h) Utiliza TV/Vídeo ou computador para trabalhar conteúdos relacionados ao tema em estudo			

i)	Dá aos alunos instruções para trabalharem em grupo			
j)	Propõe atividades diversificadas e simultâneas ao longo da aula para atender às especificidades dos grupos			
<b>Estratégias metodológicas relacionadas à leitura/escrita</b>				
a)	Lê em voz alta histórias ou outros textos para os alunos			
b)	Conta histórias para os alunos			
c)	Propõe leitura silenciosa de textos do livro didático			
d)	Propõe leitura silenciosa de textos escolhidos pelos alunos			
e)	Propõe leitura silenciosa de textos escolhidos pelo professor			
f)	Leitura oral, individual e alternada entre os alunos para toda a classe			
g)	Leitura coletiva em voz alta pelos alunos			
h)	Pede aos estudantes que interpretem oralmente as leituras realizadas			
i)	Faz ditado			
j)	Propõe cópia de textos			
k)	Propõe exercícios de caligrafia			
l)	Propõe redação de temas escolhidos pelos alunos			
m)	Propõe redação de tema escolhido pelo professor			
n)	Pede aos alunos que respondam por escrito a questões de interpretação sobre textos lidos			
o)	Propõe o uso da sala de leitura ou distribui livros diversos para algumas atividades			
p)	Propõe cópias de lições no quadro			

**2.3) Assinale a seguir as práticas escolares a que os alunos foram mais submetidos durante a aula observada:**

Práticas escolares	Ocorreu na aula?		As seis Principais
	Sim	não	
a) Leitura silenciosa de textos do livro didático			
b) Leitura silenciosa de textos escolhidos pelo professor			
c) Leitura silenciosa de textos escolhidos pelos alunos			
d) Leitura em voz alta (individual)			
e) Leitura em voz alta (coletiva)			
f) Escuta de leitura feita pelo(a) professor(a)			
g) Realização de tarefas e exercícios individuais			

h)	Realização de tarefas e exercícios em grupo			
i)	Cópia de livros / textos variados			
j)	Atividades no computador			
k)	Atividades na sala de leitura da escola			
l)	Atividades no quadro negro (resoluções de problemas, respostas às perguntas etc.)			
m)	Anotações e exercícios no caderno			
n)	Produção de texto(s) – estilos variados sobre temas escolhidos pelo professor			
o)	Produção de texto(s) – estilos variados sobre temas escolhidos pelos alunos			
p)	Respostas por escrito a perguntas sobre textos/histórias lidas			
q)	Exercícios de caligrafia			
r)	Resolução de problemas matemáticos			
s)	Utilização de materiais de apoio ao ensino de matemática (jogos, materiais concretos etc.)			
t)	Discussão de soluções para os problemas matemáticos			
u)	Correção pelos alunos de deveres de forma individual com o apoio da professora			
v)	Debate sobre temas propostos pelo professor(a)			
w)	Atividades artísticas: canto, representação etc.			
x)	Audição/apreciação de música, vídeos ou TV, fotos ou outros materiais relacionados aos temas em estudo			
y)	Participação dos alunos em atividades diversificadas na sala de aula de acordo com suas necessidades			
z)	Outras atividades dentro ou fora da sala de aula (especificar):			

### 3. Encerramento da aula

#### 3.1) Marque todos os aspectos que correspondam à realidade observada

O professor...	Sim	Não
a) Recupera o sentido do que foi realizado em aula naquele dia?		
b) Avalia com os alunos as atividades realizadas e os resultados obtidos?		
c) Relaciona as aprendizagens com os objetivos da aula?		

d) Assinala os temas que ficaram pendentes?		
e) Passa deveres para casa?		
f) Relaciona a produção do dia com os materiais e atividades que serão feitas nas aulas seguintes?		
g) Pede aos alunos para organizarem o espaço antes de saírem e para guardarem os materiais utilizados?		
h) O final da aula guarda relação com as atividades realizadas durante aquele dia?		
i) Não se evidencia um final		
j) Outras situações: descrever		

**D – Ambiente ou clima escolar e aspectos ligados ao desenvolvimento afetivo-social dos alunos**

1) Na sala de aula regista-se a existência de normas/regras/combinados afixados em local visível?

( ) sim ( ) não. Em caso positivo, como se dá o cumprimento/uso dessas regras? Os alunos fazem menção a elas? Regulam suas condutas pelos combinados? Comentários:

---



---



---

2) Em relação ao clima da sala de aula / manejo grupal observado, é correto afirmar:

O(a) professor(a)...	Sim	Não
a) Parece “fazer questão” de que todos os alunos aprendam, mesmo os que demonstram mais dificuldade;		
b) Permite algum nível de conversa entre os alunos;		
c) Adapta a disposição da sala às atividades, quando necessário;		
d) Mantém os alunos envolvidos com as tarefas propostas;		
e) Supervisiona e se mantém atento(a) aos pedidos/necessidades de ajuda dos alunos;		
f) Intervém em situações de indisciplina ou conflito entre os alunos, sem fazer uso de “discursos” exagerados;		
g) Mantém os alunos produtivamente ocupados a maior parte do tempo.		
h) Outras observações		

3) Em relação ao apoio prestado pelo(a) professor(a) ao desenvolvimento afetivo-social dos alunos, é correto afirmar:

O(a) professor(a)...	Sim	Não
a) Tem uma “tonalidade afetiva” geralmente positiva;		
b) Demonstra afeto pelos alunos;		
c) Recebe com agrado as manifestações de afeto dos alunos;		
d) Estimula a cooperação e a generosidade entre os alunos;		
e) Favorece o respeito mútuo (não permite os deboches/apelidos);		
f) Não coloca “rótulos” nos alunos;		
g) Não os sanciona publicamente;		

h) Estimula que os alunos se ensinem mutuamente;		
i) Se refere aos alunos por seus nomes próprios;		
j) Valoriza as qualidades pessoais de cada aluno;		

**4) Em relação ao apoio prestado pelo(a) professor(a) ao desenvolvimento cognitivo e verbal, é correto afirmar:**

O(a) professor(a)...	Sim	Não
a) Responde adequadamente as perguntas ou solicitações dos alunos;		
b) Cria situações favorecedoras do desenvolvimento da oralidade, abrindo espaços para relatos, descrições, comparações, associações entre situações distintas etc;		
c) Procura aproximar as atividades de desenvolvimento da linguagem escrita ao seu uso social;		
d) Utiliza os erros dos alunos como oportunidade de aprendizagem;		
e) Contextualiza adequadamente as aprendizagens;		
f) Formula perguntas abertas aos alunos;		
g) Escuta ativamente os alunos;		
h) Dá aos alunos o tempo necessário para que se expressem/ se comuniquem adequadamente;		
i) Recoloca de forma correta as mensagens confusas, incompletas ou errôneas;		
j) Valoriza e amplia os comentários dos alunos;		
k) O professor faz bom uso da linguagem oral e escrita (se comunica bem/fala corretamente).		

**5) Em relação ao apoio prestado pelo(a) professor(a) ao desenvolvimento da postura autônoma dos alunos e formação de hábitos de estudos, é correto afirmar:**

O(a) professor(a)...	Sim	Não
a) O(a) professor(a) valorizou as possíveis contribuições trazidas de casa pelos alunos para enriquecer os temas em estudo;		
b) Orientou a organização material dos alunos;		
c) Orientou a produção de anotações pessoais em cadernos;		
d) Criou espaço na aula para que os alunos debatessem eventuais problemas e buscassem possíveis soluções para os mesmos de forma compartilhada;		
e) Incentivou/aproveitou sugestões e opiniões sobre questões ligadas aos temas em estudo ou andamento dos trabalhos;		
f) Mostrou preocupação em ensinar aos alunos, além dos conteúdos específicos das diferentes disciplinas, a estudarem autonomamente ou a aprimorarem estratégias de estudo já consolidadas;		
g) Deu espaço para que cada aluno refletisse sobre os seus resultados e estabelecesse metas pessoais para as próximas etapas de estudo.		

**6) Em relação à reação dos alunos frente à apresentação dos temas, atividades e instruções do(a) professor(a), selecione apenas o item que expresse a postura predominante na maioria da turma:**

<b>6.1) Frente a propostas e tentativas de mobilização/motivação do(a) professor(a), os alunos:</b>
a) Respondem ativamente as perguntas e mostram-se entusiasmados;
b) Propõem direta ou indiretamente outros temas de seu interesse;
c) Aceitam com passividade as propostas do(a) professor(a);

d) Interrompem com comentários e perguntas impróprias;
e) Não mostram interesse pelo tema proposto
<b>6.2) Frente às instruções do(a) professor(a), os alunos:</b>
a) As ignoram
b) As acatam realizando a tarefa sem muito empenho;
c) As seguem com dificuldade (consultam o/a professor/a reiteradamente).
d) As seguem com facilidade e “soltura”;
<b>6.3) Sobre a interação entre alunos:</b>
a) Se apóiam mutuamente por meio de instruções e explicações;
b) Fazem brincadeiras e deboches entre si;
c) Brigam e mostram conflitos pessoais entre si;
d) Se corrigem e se disciplinam mutuamente;
e) Competem entre si por resultados
f) Escutam com atenção e se interessam pelo trabalho de seus companheiros;
g) Ignoram o trabalho de seus companheiros.
<b>6.4) Quanto à disciplina:</b>
a) Mais da metade dos alunos permanece atenta, acompanhando as aulas e perguntando ou opinando;
b) Mais da metade dos alunos permanece atenta, mas apenas alguns perguntam ou opinam;
c) Apenas um grupo pergunta ou opina, enquanto os demais fazem bagunça ou se desligam do trabalho em sala.
d) Nenhum aluno pergunta ou opina

## APÊNDICE 4

### **Roteiro de entrevista individual Direção**

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Nome do (a) Diretor (a): \_\_\_\_\_

#### **1. Sobre a formação do diretor:**

- 1) Magistério.
- 2) Se Graduação, especificar curso.
- 3) Se Especialização (mín. 360 h), especificar modalidade.
- 4) Se Pós-Graduação, especificar se mestrado ou doutorado, especificar título, Instituição e ano de conclusão.
- 5) Tempo de atividade profissional
  - a) como professora, no ensino regular;
  - b) como diretora no ensino regular;
  - c) como diretora em uma escola com PEJA.
- 6) Tempo nessa escola
- 7) Tempo na função de diretora
- 8) Carga horária semanal de trabalho
- 9) Principais tarefas que realiza e tempo que dedica a cada uma delas
- 10) Você costuma participar das ações de formação oferecidas pela SME ou pela CRE? Nos últimos dois anos, de quais formações você participou? Qual era o foco dessas formações?
- 11) Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na direção? Se sim, como?

#### **2. Fatores que influenciam nos resultados da escola**

- a) Há quanto tempo esta escola existe?
- b) Há quanto tempo esta escola oferece o PEJA? Qual o motivo principal da abertura do PEJA nesta escola?
- c) Há quanto tempo exerce o cargo de diretor desta escola? Através de qual processo assumiu a direção da escola?
- d) Qual a sua opinião sobre os fatores que influenciam nos resultados obtidos pelos alunos do PEJA de sua escola?
- e) Dentre esses fatores, quais rituais ou práticas contribuem para dar uma “marca” ou “identidade” a essa escola?

#### **3. Objetivos e Metas da Escola:**

- a) Quais objetivos educacionais orientam as ações neste estabelecimento, ou seja, o que de mais importante a escola espera conseguir junto aos seus alunos?
- b) Você diria que a compreensão desse(s) objetivo(s) é compartilhada por todos os professores? Em quais fatos ou dados você se baseia para esta afirmação?
- c) Você diria que os alunos também conhecem e concordam com este projeto?
- d) A escola se colocou metas a atingir? Quantas/ quais? Estes objetivos e metas estão registradas em algum documento escolar?
- e) Quais estratégias / iniciativas a escola desenvolve para realizar seus objetivos e metas? Algum projeto específico foi criado? Vocês tiveram apoio? De quem? Como?
- f) Como diretor(a) você sente a necessidade de maior autonomia para realizar a sua tarefa?
- g) Em relação à área pedagógica, esta escola segue um plano oficial para toda a rede ou tem o seu próprio projeto pedagógico?

- h) Além das disciplinas regulares, nesta escola, há atividades complementares ou extracurriculares? Se sim, quais? Como são propostas e efetivadas?

#### **4. Organização escolar**

- a) Como se estrutura a equipe dirigente desta escola? (De preferência fazer o desenho do organograma, indicando responsabilidades, funções e tarefas)
- b) Diante de ausência de professores, por doença ou outro inconveniente, quem os substituiu? Qual é a média de faltas de professores por semana (absenteísmo)? Que tipos de atividades fazem os alunos nessas circunstâncias?
- c) Quais são os critérios utilizados para formar as turmas? Quando há mais de uma turma de mesmo bloco, que fatores influenciam na composição das mesmas?
- d) Nessa escola, quem define a distribuição de professores pelas turmas? Quais critérios orientam estas escolhas?
- e) Quantos alunos, em média, há em cada turma do PEJA?
- f) Há alunos integrados no PEJA? Se sim, em quais turmas?
- g) Há atividades de recuperação paralela dos alunos do PEJA? Se sim, quais e como se dão?

#### **5. Docentes: Perfil e estratégias de orientação pedagógico-educacional**

- a) Como você descreve o corpo docente dessa escola em relação aos seguintes aspectos: quantidade, formação e experiência, tempo de casa, jornada de trabalho, cumprimento formal de seus deveres (frequência, pontualidade, competência técnica, compromisso/disponibilidade para aderir aos projetos da escola) etc.
- b) Os professores costumam participar de ações de formação oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação ou pela CRE? Se sim, quais?
- c) Nessa escola se estimula o professor a realizar sua prática dentro de algum enfoque metodológico ou abordagem específica de alfabetização ou cada um segue seu próprio método?
- d) Existem nessa escola orientações e critérios técnico-pedagógicos/curriculares de avaliação que devem ser respeitados e postos em prática por todos os professores? Quais são? Como é feita esta supervisão pela equipe dirigente?
- e) Que apoio recebem os professores por parte da coordenação pedagógica para planejamento e preparo de suas aulas?
- f) Faz parte das atribuições da direção/supervisão entrar em sala para observar o desempenho do professor? Se sim, com qual periodicidade? Como os dados observados são tratados com os professores?
- g) Como os professores são avaliados em suas práticas? Com base em que estas avaliações são feitas? Quem tem acesso aos resultados dessas avaliações? Essas avaliações têm repercussão dentro da escola, ou seja, elas contribuem para melhorar as práticas docentes realizadas?
- h) Neste ano, quais são as prioridades do Centro de Estudos? Quais ações estão sendo realizadas? Quais estratégias/ recursos são utilizados? Quais temas são abordados?
- i) Você costuma participar dos Centros de Estudos? Com que frequência? E dos Conselhos de Classe?
- j) A maioria dos professores do PEJA atua com matrícula ou com dupla regência?

#### **6. Clima organizacional: relacionamento interpessoal, participação e compromisso.**

- a) Como você qualificaria as relações interpessoais e o clima de trabalho desta escola? (Sondar aspectos relativos à relação professor/aluno; professor/professor; professor/equipe de direção etc.)
- b) Em sua opinião, em quais assuntos da escola é indispensável contar com a participação ativa dos professores? E em quais isto não é imprescindível?

- c) De um modo geral, como os professores lidam com solicitações da direção para atividades extra-aula (participação em festas, campanhas, reuniões ou outras atividades)?

**7. Alunos: perfil e expectativas sobre seu desempenho e aprendizagem**

- a) Qual o perfil dos alunos dessa escola?
- b) Quais critérios e regras regem a promoção desses alunos?
- c) Do total de alunos matriculados no PEJA I Bloco 1, quantos, em média, chegam ao último bloco atendido pela escola?
- d) Qual o perfil socioeconômico, cultural e escolar dos alunos que deixam a escola?
- e) Que nível de ensino você acredita que a maioria de seus alunos alcançará no futuro? Por quê?
- f) Em caso de faltas excessivas dos alunos às aulas, quais as providências tomadas pela escola? Há iniciativas para localizar estes alunos e incentivá-los a retornarem?

**8. Relacionamento escola e comunidade**

- a) Qual o perfil socioeconômico, cultural e escolar das famílias dos alunos atendidos pela escola?
- b) Há algum aspecto da cultura local que a escola tenta resgatar e integrar as suas práticas curriculares? Quais? Como isso é feito?
- c) A escola realiza ou participa de alguma ação em parceria com a comunidade? Quem as promove? Quais são os objetivos? Existem outras entidades participando dessas ações junto com a escola?
- d) Há fatores característicos do entorno comunitário que favorecem ou prejudicam os resultados obtidos na escola? Quais? De que forma esta influência se exerce?

**9. Infraestrutura pedagógica, materiais e equipamentos: posse e condições efetivas de uso**

- a) Que recursos pedagógicos estão disponíveis para os professores do PEJA? Como se dá este uso? É regular/esporádico? São suficientes?
- b) Nessa escola, como se dá a utilização dos livros didáticos e outros materiais? Esta estratégia de uso tem tido, em sua opinião, efeito positivo sobre os resultados escolares?
- c) Há, na escola, problemas quanto à degradação de materiais e equipamentos? Se sim, quais e como se solucionam tais casos?
- d) Os alunos utilizam o espaço da sala de leitura? E o laboratório de informática? De que maneira e com que frequência?

## APÊNDICE 5

### **Roteiro de entrevista Coordenação Pedagógica**

Nome da Escola \_\_\_\_\_

Nome do(a) entrevistado(a) \_\_\_\_\_

#### **A. Identificação:**

##### **1. Formação:**

- 1) Magistério.
- 2) Se Graduação, especificar curso.
- 3) Se Especialização (mín. 360 h), especificar modalidade.
- 4) Se Pós-Graduação, especificar se mestrado ou doutorado, especificar título, Instituição e ano de conclusão.
- 5) Tempo de atividade profissional
  - a) como professora, no ensino regular;
  - b) como professora na EJA;
  - c) como coordenadora no ensino regular;
  - d) como coordenadora de EJA.
- 6) Tempo nessa escola
- 7) Tempo na função de coordenação pedagógica
- 8) Carga horária semanal de trabalho
- 9) Principais tarefas que realiza e tempo que dedica a cada uma delas
- 10) Você costuma participar das ações de formação oferecidas pela SME ou pela CRE? Nos últimos dois anos, de quais formações você participou? Qual era o foco dessas formações?
- 11) Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na coordenação pedagógica? Se sim, como?

#### **B. Efeito Equipe Técnico-pedagógica:**

**1. Além de você, existem outros profissionais na equipe técnico-pedagógica? Se sim, quais as outras atividades realizadas pelos outros membros? Há quanto tempo trabalham juntos? Como você definiria o perfil dessa equipe?**

##### **2. Fatores que influenciam nos resultados escolares**

- a) Em sua opinião, quais fatores influenciam nos resultados do PEJA dessa escola?
- b) Dentre esses fatores, quais rituais ou práticas contribuem para dar uma “marca” ou “identidade” a essa escola?
- c) Você diria que direção, equipe técnico-pedagógica e professores colaboram para fazer esta escola funcionar bem, ou seja, a comunicação institucional é boa? As pessoas levam em consideração as ideias apresentadas pelos diferentes atores sociais?
- d) Como é o estilo de decisão nessa escola? Há participação dos vários segmentos (equipe, professores, alunos)? Dê exemplo de situações vividas neste ano que ilustrem esta sua percepção.

##### **3. Objetivos e Metas da Escola:**

- a) Esta escola segue um plano oficial para toda a rede ou tem o seu próprio projeto pedagógico?
- b) Se tiver projeto próprio, explicitar: como ele foi produzido? Quando e em quanto tempo? Por quem? O que este plano tem que o caracteriza como um plano desta escola?

- c) Que objetivos educacionais orientam as ações nessa escola, ou seja, o que de mais importante a escola espera conseguir junto aos seus alunos?
- d) Você diria que esses objetivos são compartilhados por todos (direção, equipe técnica, professores e alunos)? Em quais fatos ou dados se baseia a sua opinião?
- e) Além das disciplinas regulares, nesta escola há atividades complementares ou extracurriculares? Se sim, quais? Como são propostas e efetivadas?

#### **4. Organização escolar**

- a) Como coordenador(a), você sente a necessidade de maior autonomia para realizar a sua tarefa? Você poderia dar exemplos de situações vividas com mais ou menos autonomia?
- b) Diante de ausência de professores, por doença ou outro inconveniente, quem os substituiu? Qual é a média de faltas de professores por semana (absenteísmo)? Que tipos de atividades fazem os alunos nessas circunstâncias?
- c) Quais são os critérios utilizados para formar as turmas? Quando há mais de uma turma de mesmo bloco, que fatores influenciam na composição das mesmas?
- d) Nesta escola, quem define a distribuição de professores pelas turmas? Que critérios orientam estas escolhas?
- e) Quantos alunos, em média, há em cada turma do PEJA?
- f) Há alunos integrados no PEJA? Se sim, em quais turmas?
- g) Há atividades de recuperação paralela dos alunos do PEJA? Se sim, quais e como se dão?

#### **5. Docentes: Perfil do quadro docente e estratégias de orientação pedagógico-educacional**

- a) Como você descreve o corpo docente desta escola em relação aos seguintes aspectos: quantidade, formação e experiência, tempo de casa, jornada de trabalho, cumprimento formal de seus deveres (frequência, pontualidade, competência técnica, compromisso/disponibilidade para aderir aos projetos da escola) etc.
- b) Nesta escola se estimula o professor a realizar sua prática dentro de algum enfoque metodológico ou abordagem de alfabetização específica, ou cada um segue seu próprio método?
- c) Existem nesta escola orientações (curriculares, de avaliação, normas de comportamento ou outras) que devem ser respeitadas ou postas em prática por todos os professores? Quais são?
- d) Como é feita a supervisão do cumprimento dessas orientações pela equipe técnica?
- e) Que apoio recebem os professores por parte da equipe técnico-pedagógica para planejamento e preparo de suas aulas?
- f) Faz parte das atribuições da coordenação entrar em sala para observar o desempenho do professor? Se sim, com qual periodicidade? Como os dados observados são tratados com os professores?
- g) Como os professores são avaliados em suas práticas? Com base em quais critérios estas avaliações são feitas? Quem tem acesso aos resultados dessas avaliações? Em sua opinião, essas avaliações têm repercussão dentro da escola, ou seja, elas contribuem para melhorar as práticas docentes realizadas?
- h) Quanto aos Centros de Estudos: Quais ações estão sendo realizadas? Quais estratégias e recursos estão sendo utilizados? Quais temas são abordados? Em sua opinião, as atividades do Centro de Estudos são produtivas, ou seja, geram resultados observáveis em relação à prática docente?
- i) Nessa escola se estimula que os professores trabalhem cooperativamente, troquem experiências, planejem juntos ou reflitam sobre a própria prática? Dê exemplos de atividades realizadas com este intuito.
- j) Os professores desta escola se esforçam para coordenar o conteúdo das matérias entre os diferentes blocos?
- l) Você sente os professores interessados/ empenhados em melhorar suas aulas?

- 6. Clima organizacional: relacionamento interpessoal, participação e compromisso**
- a) Como você qualificaria as relações interpessoais e o clima de trabalho desta escola? (Sondar aspectos relativos à relação professor/aluno; professor/professor; professor/equipe de direção etc.)
  - b) De um modo geral, como os professores lidam com solicitações da direção para atividades extra-aula (participação em festas, campanhas, reuniões ou outras atividades)?
- 7. Alunos: perfil e expectativas sobre seu desempenho e aprendizagem**
- a) Qual o perfil socioeconômico, cultural e escolar dos alunos dessa escola?
  - b) Quais critérios e regras regem a promoção desses alunos?
  - c) Do total de alunos matriculados no PEJA I Bloco 1, quantos, em média, chegam ao último bloco oferecido pela escola?
  - d) Qual o perfil dos alunos que deixam a escola?
  - e) Que nível de ensino você acredita que a maioria de seus alunos alcançará no futuro? Por quê?
  - f) Em caso de faltas excessivas dos alunos às aulas, quais as providências tomadas pela escola? Há iniciativas para localizar estes alunos e incentivá-los a retornarem?
- 8. Relacionamento escola e comunidade**
- a) Qual o perfil socioeconômico, cultural e escolar das famílias dos alunos atendidos pela escola?
  - b) A escola realiza ou participa de alguma ação em parceria com a comunidade? Quem as promove? Quais são os objetivos? Existem outras entidades participando dessas ações junto com a escola?
  - c) Há fatores característicos do entorno comunitário que favorecem ou prejudicam os resultados obtidos na escola? Quais? De que forma esta influência se exerce?
- 7. Infraestrutura pedagógica, materiais e equipamentos: posse e condições efetivas de uso**
- a) Quais os recursos pedagógicos disponíveis para os professores do PEJA? Como se dá seu uso? É regular/esporádico? Os recursos são suficientes?
  - b) Há, na escola, problemas quanto à degradação de materiais e equipamentos? Se sim, quais e como se solucionam tais casos?
  - c) Os alunos utilizam o espaço da sala de leitura? E o laboratório de informática? De que maneira e com que frequência?

## APÊNDICE 6

### Roteiro de Entrevista Professor – Após a realização da observação da aula

#### A. Identificação:

Nome da Escola \_\_\_\_\_

Nome da professora: \_\_\_\_\_

Nº da turma: \_\_\_\_\_

#### B. Características do(a) professor(a)

1. **Sexo** ( ) masculino ( ) feminino

2. **Idade** \_\_\_\_\_

#### 3. Formação:

1) Magistério.

2) Se Graduação, especificar curso.

3) Se Especialização (mín. 360 h), especificar modalidade.

4) Se Pós-Graduação, especificar se mestrado ou doutorado, especificar título, Instituição e ano de conclusão.

5) Tempo de atividade profissional

a) como professora no ensino regular;

b) como professora na EJA;

6) Tempo nessa escola

7) Você trabalha em outra escola / outro horário?

8) Carga horária semanal de trabalho

9) Você costuma participar das ações de formação oferecidas pela SME ou pela CRE? Nos últimos dois anos, de quais formações você participou? Qual era o foco dessas formações?

10) Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na sala de aula? Se sim, como?

#### 4. Em relação a esta turma:

a) Desde quando está lecionando neste bloco?

b) Como você foi alocado(a) nessa turma?

#### 5. Preparo das aulas:

a) Quando prepara suas aulas? Quanto tempo você demorou para preparar as aulas observadas nesta semana? Que material ou outros recursos utilizou para preparar estas aulas?

b) Você tem algum tipo de apoio da equipe pedagógica (coordenação, direção ou outros) para planejar ou preparar as aulas?

4. **Ainda sobre as aulas observadas:** quais foram as suas intenções com as atividades (preferencialmente de leitura, escrita ou matemática) realizadas nesta semana, ou seja:

a. O que você esperava que os alunos aprendessem com as atividades?

b. Você considera que eles aprenderam satisfatoriamente?

c. Quais são as evidências desse resultado?

5. **Sobre a disposição espacial da sala:** A organização dos alunos dessa(s) forma(s) foi uma escolha sua ou pode ser considerado um “padrão” da escola? Geralmente, qual a sua preferência? Organização individual ou em grupo? Quando / a partir de quais objetivos você propõe atividade em grupo? Que critérios você usa para organizar os alunos?

**8. Sobre os materiais utilizados:** Pedir ao professor(a) para escolher um material que tenha selecionado com o objetivo de: a) motivar os alunos; b) exemplificar uma situação; c) exercitar algo ensinado; d) introduzir novos conceitos/conteúdos.

**9. Tarefas:**

- a) Você usualmente passa tarefas para casa? Se sim, de que tipo?
- b) Você normalmente controla a realização das tarefas pelos alunos?
- c) Estas tarefas são sempre corrigidas?

**10. Sobre as matérias ensinadas:**

- a) Considerando o currículo deste bloco, como se distribuem as matérias no horário semanal?
- b) Você acha esta distribuição adequada/suficiente para desenvolver as habilidades dos alunos?
- c) Até o final do ano, qual porcentagem das matérias previstas no plano de curso você acredita que cumprirá?

11. Sobre a aprendizagem, quantos alunos desta turma você considera que já são capazes de ler e escrever satisfatoriamente e de forma adequada a este bloco?

12. Há alunos que precisariam de algum acompanhamento profissional específico? Se sim, quais os tipos de dificuldades mais comuns?

13. Há perspectiva de reprovação de algum aluno neste bloco? Se sim, quantos?

14. Quantos alunos você acredita que completarão o Ensino Fundamental?

15. Nesta escola se estimula o professor a realizar sua prática dentro de algum enfoque metodológico ou abordagem específica de alfabetização ou cada um segue seu próprio método? No que consiste este método? O que faz a escola para assegurar a realização de práticas pedagógicas dentro desse modelo?

16. Como você avalia seus alunos? Quais são seus critérios de avaliação? Quais instrumentos utiliza? Costuma aplicar provas e testes? Utiliza os parâmetros curriculares do PEJA I para avaliá-los? Se sim, de que maneira?

17. Existem, nesta escola, orientações pedagógicas, curriculares, disciplinares, de avaliação etc. que devem ser respeitadas e postas em prática por todos os professores? Quais são? Como é feita esta supervisão pela equipe dirigente?

18. Você utiliza estratégias de recuperação paralela? Se sim, de que maneira?

19. Faz parte das atribuições da direção/supervisão entrar em sala para observar o desempenho do professor? Se sim, com qual periodicidade? Como os dados observados são tratados com os professores?

20. A Coordenação estimula o trabalho cooperativo, a troca de experiências entre os pares e a reflexão sobre a própria prática? Se sim, dê exemplos de situações onde isso aconteceu na escola este ano.

21. Neste ano, quais são as prioridades do Centro de Estudos? Quais ações estão sendo realizadas? Quais estratégias/ recursos estão sendo utilizados? Quais temas são abordados?

22. Como está sendo desenvolvido o projeto pedagógico da escola neste ano?

23. Você costuma usar o material didático indicado ao bloco em que atua? Se sim, com que frequência? Qual a sua opinião sobre o material?
24. Você e os seus alunos utilizam diferentes espaços da escola, como a sala de leitura e o laboratório de informática? Se sim, com que frequência?

## APÊNDICE 7

### QUESTIONÁRIO ALUNO

**PEJA I Bloco ( ) 1 ( ) 2**

Caro (a) aluno (a),  
Você agora vai responder às perguntas abaixo. Precisamos de sua colaboração, respondendo, com cuidado e sinceridade.

<b>01. QUAL O SEU SEXO:</b> (A) Masculino (B) Feminino	<b>02. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?</b> (A) Branco (a) (B) Pardo (a) / Mulato (a) (C) Negro (a) (D) Amarelo (a) (E) Indígena
<b>03. QUAL É O ANO DO SEU NASCIMENTO?</b>  _____	<b>04. VOCÊ NASCEU NO RIO DE JANEIRO?</b> (A) Não (B) Sim
<b>05. QUAL A SUA RELIGIÃO?</b> (A) Católica (B) Evangélica (C) Espírita (D) Judaica (E) Outra (F) Não tenho religião	<b>06. QUAL O SEU ESTADO CIVIL?</b> (A) Solteiro (a) (B) Casado (a) (C) Vivo com uma pessoa, mas não sou casado (a) (D) Separado (a), desquitado (a) ou divorciado (a) (E) Viúvo (a)
<b>QUEM MORA NA SUA CASA COM VOCÊ?</b>	
<b>07. MÃE OU OUTRA MULHER RESPONSÁVEL POR VOCÊ</b>	(A) Não (B) Sim
<b>08. PAI OU OUTRO HOMEM RESPONSÁVEL POR VOCÊ</b>	(A) Não (B) Sim
<b>09. MARIDO / ESPOSA / COMPANHEIRO(A)</b>	(A) Não (B) Sim
<b>10. IRMÃO(Ã)</b>	(A) Não (B) Um(a) (C) Dois(duas) ou mais
<b>11. FILHO(A) OU ENTEADO(A)</b>	(A) Não (B) Um(a) (C) Dois(duas) ou mais
<b>12. OUTROS PARENTES</b>	(A) Não (B) Um(a) (C) Dois(duas) ou mais
<b>13. AMIGOS</b>	(A) Não (B) Um(a) (C) Dois(duas) ou mais
<b>14. ATÉ QUE SÉRIE A RESPONSÁVEL POR VOCÊ (COMO, POR EXEMPLO, SUA MÃE, MADRASTA, MÃE DE CRIAÇÃO OU AVÓ) ESTUDOU?</b> (A) Nunca estudou (B) Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (incluindo alfabetização) (C) Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série (D) Ensino Médio (antigo 2º Grau) (E) Faculdade (Ensino Superior) (F) Não sei	
<b>15. ATÉ QUE SÉRIE O RESPONSÁVEL POR VOCÊ (COMO, POR EXEMPLO, SEU PAI, PADRASTO, PAI DE CRIAÇÃO OU AVÓ) ESTUDOU?</b> (A) Nunca estudou (B) Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (incluindo alfabetização) (C) Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série (D) Ensino Médio (antigo 2º Grau) (E) Faculdade (Ensino Superior) (F) Não sei	

<p><b>16. EM SUA CASA TRABALHA ALGUMA EMPREGADA DOMÉSTICA? QUANTAS?</b></p> <p>(A) Nenhuma (B) Uma todos os dias úteis (C) Duas ou mais todos os dias úteis (D) Diarista (faxineira etc.) uma ou duas vezes por semana</p>	<p><b>17. ALÉM DOS LIVROS ESCOLARES, QUANTOS LIVROS HÁ EM SUA CASA? (NÃO CONTE JORNAIS, REVISTAS OU GIBIS)</b></p> <p>(A) Nenhum (B) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) (C) O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) (D) O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros)</p>
<p><b>DOS SEGUINTE ITENS, EXISTE (M) EM SUA CASA:</b></p>	
<p><b>18. UM LUGAR CALMO PARA VOCÊ ESTUDAR?</b></p>	<p>(A) Não (B) Sim</p>
<p><b>19. UM JORNAL DIÁRIO?</b></p>	<p>(A) Não (B) Sim</p>
<p><b>20. REVISTAS DE INFORMAÇÃO GERAL?</b></p>	<p>(A) Não (B) Sim</p>
<p><b>21. UMA ENCICLOPÉDIA?</b></p>	<p>(A) Não (B) Sim</p>
<p><b>22. UM ATLAS?</b></p>	<p>(A) Não (B) Sim</p>
<p><b>23. UM DICIONÁRIO?</b></p>	<p>(A) Não (B) Sim</p>
<p><b>24. UMA CALCULADORA?</b></p>	<p>(A) Não (B) Sim</p>
<p><b>25. ACESSO À INTERNET?</b></p>	<p>(A) Não (B) Sim</p>
<p><b>26. VOCÊ EXERCE ATIVIDADE REMUNERADA?</b></p> <p>(A) Não (B) Sim, mas dependo do dinheiro da minha família (C) Sim, e não dependo do dinheiro da minha família (D) Sim, e sustento outras pessoas</p>	<p><b>27. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO NO PEJA?</b></p> <p>(A) Menos de 1 ano (B) De 1 a 2 anos (C) Mais de 2 anos (D) Não lembro ou não sei</p>
<p><b>28. QUAL O PRINCIPAL MOTIVO QUE LEVOU VOCÊ A SE MATRICULAR NO PEJA?</b></p> <p>(A) Adquirir novos conhecimentos (B) Aprender a ler e escrever (C) Fazer futuramente o Ensino Médio (2º grau) (D) Fazer um curso profissionalizante de nível médio (E) Fazer futuramente uma faculdade (F) Foi uma exigência do meu trabalho (G) Conseguir um trabalho ou melhorar no meu trabalho atual (H) Por motivos familiares (I) Por motivos religiosos (J) Outro motivo</p>	<p><b>29. QUANDO VOCÊ ERA CRIANÇA E FREQUENTAVA A ESCOLA REGULAR, ABANDONOU A ESCOLA DURANTE ALGUM TEMPO?</b></p> <p>(A) Não. Essa é a minha primeira escola (B) Sim, por menos de 1 ano (C) Sim, por 1 ano (D) Sim, por 2 ou mais anos (E) Nunca parei de estudar</p>
<p><b>30. VOCÊ FOI REPROVADO (A) ALGUMA VEZ QUANDO VOCÊ ERA CRIANÇA E FREQUENTAVA A ESCOLA REGULAR?</b></p> <p>(A) Não (B) Sim, uma vez (C) Sim, 2 vezes (D) Sim, 3 vezes ou mais (E) Sim, mas não me lembro quantas vezes (F) Não me lembro</p>	<p><b>31. DEPOIS QUE VOCÊ ENTROU PARA O PEJA, VOCÊ PAROU DE ESTUDAR ALGUMA VEZ?</b></p> <p>(A) Não (B) Sim</p>

<p><b>32. VOCÊ FOI REPROVADO(A) ALGUMA VEZ NO PEJA?</b></p> <p>(A) Não          (B) Sim, uma vez          (C) Sim, 2 vezes          (D) Sim, 3 vezes ou mais          (E) Sim, mas não me lembro quantas vezes          (F) Não me lembro</p>	<p><b>33. VOCÊ FALTOU À ESCOLA DURANTE ESTE ANO?</b></p> <p>(A) Não.          (B) Sim, 5 dias no máximo          (C) Sim, entre 6 e 15 dias no máximo          (D) Sim, entre 16 e 30 dias no máximo          (E) Sim, por mais de 30 dias</p>
<p><b>34. QUANDO VOCÊ NÃO ENTENDE ALGUMA COISA EM AULA, VOCÊ, NA MAIORIA DAS VEZES:</b></p> <p>(A) Pergunta ao (à) professor (a)          (B) Pergunta aos colegas          (C) Pergunta a outras pessoas          (D) Tenta descobrir a resposta sozinho (a), estudando          (E) Não faz nada</p>	<p><b>35. VOCÊ ACHA QUE SEU (SUA) PROFESSOR (A) SE ESFORÇA PARA QUE VOCÊ APRENDA?</b></p> <p>(A) Sempre          (B) Às vezes          (C) Nunca</p>
<p><b>36. VOCÊ GOSTA DE ESTUDAR?</b></p> <p>(A) Não          (B) Sim</p>	<p><b>37. EM RELAÇÃO AO QUE VOCÊ ESPERA DO PEJA, ELE TEM SIDO PARA VOCÊ:</b></p> <p>(A) Ótimo          (B) Muito bom          (C) Bom          (D) Regular          (E) Insatisfatório</p>
<p><b>38. O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NO PEJA?</b></p> <p>(A) De encontrar meus amigos          (B) Do conhecimento que estou adquirindo          (C) Do (a) meu (minha) professor (a)          (D) Das atividades desenvolvidas pela escola          (E) Outro motivo</p>	<p><b>39. NO FUTURO, VOCÊ PRETENDE:</b></p> <p>(A) Continuar estudando          (B) Somente trabalhar          (C) Continuar estudando e trabalhando          (D) Ainda não sei</p>

## **APÊNDICE 8**

### **ROTEIRO DO GRUPO FOCAL:**

**Dinâmica inicial:** Leitura do texto “A escola”, de Paulo Freire

1. Debate sobre o texto

2. Questões para os alunos:

- O texto de Paulo Freire apresenta aspectos muito positivos da escola. Com quais aspectos apresentados no texto você concorda? Há algum aspecto com o qual você não concorda?
- Do que você mais gosta na sua escola? E do que você menos gosta na sua escola?
- Quando você comenta com alguém que está estudando, o que você mais enfatiza na sua fala?
- Qual a sua opinião sobre o PEJA?
- Qual a sua opinião sobre as medidas de disciplina na sua escola (por exemplo, o uso do uniforme, os horários de entrada e saída, a proibição do uso do boné, a proibição do uso do celular etc.)?
- O que você acha da conservação do prédio de sua escola? Ela é limpa? É pichada ou degradada?
- Na sua escola há suspensão de aulas por algum motivo?
- Quando você falta às aulas, a sua escola toma algum tipo de atitude em relação a você?
- Você costuma utilizar o que aprende na escola no seu dia a dia (no trabalho, em casa, na rua etc.)?
- Além da sala de aula, sua turma utiliza outros espaços da escola? Se sim, quais espaços?
- Você acha que será aprovado no final deste ano? Por quê?

**TEXTO PARA A DINÂMICA INICIAL DO GRUPO FOCAL:****A ESCOLA**

ESCOLA É...

O LUGAR ONDE SE FAZ AMIGOS

NÃO SE TRATA SÓ DE PRÉDIOS, SALAS, QUADROS,

PROGRAMAS, HORÁRIOS, CONCEITOS...

ESCOLA É, SOBRETUDO, GENTE,

GENTE QUE TRABALHA, QUE ESTUDA,

QUE SE ALEGRA, SE CONHECE, SE ESTIMA.

O DIRETOR É GENTE,

O COORDENADOR É GENTE, O PROFESSOR É GENTE,

O ALUNO É GENTE,

CADA FUNCIONÁRIO É GENTE.

E A ESCOLA SERÁ CADA VEZ MELHOR

NA MEDIDA EM QUE CADA UM

SE COMPORTE COMO COLEGA, AMIGO, IRMÃO.

NADA DE “ILHA CERCADA DE GENTE POR TODOS OS LADOS”.

NADA DE CONVIVER COM AS PESSOAS E DEPOIS DESCOBRIR

QUE NÃO TEM AMIZADE A NINGUÉM,

NADA DE SER COMO O TIJOLO QUE FORMA A PAREDE,

INDIFERENTE, FRIO, SÓ.

IMPORTANTE NA ESCOLA NÃO É SÓ ESTUDAR, NÃO É SÓ TRABALHAR,

É TAMBÉM CRIAR LAÇOS DE AMIZADE,

É CRIAR AMBIENTE DE CAMARADAGEM,

É CONVIVER, É SE “AMARRAR NELA”!

ORA , É LÓGICO...

NUMA ESCOLA ASSIM VAI SER FÁCIL

ESTUDAR, TRABALHAR, CRESCER,

FAZER AMIGOS, EDUCAR-SE,

SER FELIZ.

**PAULO FREIRE**

## APÊNDICE 9

### EXEMPLO DE RELATÓRIO PRODUZIDO PELO PROGRAMA

#### NUD\*IST 4.0

Q.S.R. NUD.IST Power version, revision 4.0.

Licensee: Jaqueline.

PROJECT: Tese Jaqueline\_NUDIST, User Jaqueline, 3:14 pm, Sept 4, 2009.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

(2) /Infraestrutura

\*\*\* Definition:

Condições do prédio, tamanho das turmas, recursos escolares e pedagógicos disponíveis.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CP1

+++ Retrieval for this document: 7 units out of 477, = 1.5%

++ Text units 453-455:

CP1 – [recursos] temos mapas, retroprojektor, DVDs, 453

[recursos] tudo o que a secretaria fornece é usado pelos professores e  
alunos. 454

[recursos] Sala de vídeo também, 455

++ Text units 468-469:

CP1 - O laboratório de informática tem computadores 468

[laboratório de informática] mas ainda não está funcionando, 469

++ Text units 473-474:

Mas a professora da sala de leitura atende 473

os alunos do PEJA toda quinta-feira. 474

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CP2

+++ Retrieval for this document: 12 units out of 506, = 2.4%

++ Text units 472-475:

CP2 - Compramos com os recursos Programa Dinheiro Direto na Escola. 472

Tem muito material. 473

[recursos materiais] A escola tem vídeo, DVD, filmadora, máquina digital,  
máquina de xerox, jogos, brinquedos. 474

E teremos os computadores. 475

++ Text units 478-478:

CP2 - Dentro a escola é limpa e arrumada. 478

++ Text units 483-483:

Estamos conversando com os pais e com os alunos do PEJA sobre isso  
[degradação]. 483

++ Text units 496-496:

A sala de leitura vem até o PEJA. 496

++ Text units 501-504:

Na compra de livros, 501

o PEJA escolhe também [livros]. 502

O laboratório de informática está sem computadores. 503

Mas a sala já está pronta. 504

++ Text units 506-506:

Para o ano que vem já vai estar funcionando [laboratório de informática]. 506

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: CP3

+++ Retrieval for this document: 14 units out of 355, = 3.9%

++ Text units 101-101:

Nossa sala de leitura tem muitos livros. 101

++ Text units 334-335:

CP3 – Temos data show, TV, vídeo, máquina fotográfica, filmadora. 334

Todos os recursos estão à disposição dos professores do PEJA. 335

++ Text units 344-346:

CP3 – A sala de leitura tem um acervo de seis mil livros. 344

Os alunos fazem o empréstimo de uma semana. 345

Fomos ao salão do livro e compramos mais livros. 346

++ Text units 348-355:

Tem TV, vídeo, DVD. 348

É um ambiente que eles gostam, 349

tem ar condicionado. 350

No laboratório de informática 351

agora é que instalaram o Windows, 352

não tem internet ainda. 353

[laboratório de informática] os professores ainda não começaram a usar. 354

O PEJA ainda não usou o espaço. 355

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: D1

+++ Retrieval for this document: 10 units out of 439, = 2.3%

++ Text units 420-421:

A escola tem um sistema de som para comunicação interna 420

e um sistema de circuito interno de TV, para a segurança da escola. 421

++ Text units 425-426:

D1 - Os professores pedem suas cópias no dia anterior 425

para que seja providenciada para a aula e a secretária reproduz. 426

++ Text units 430-430:

D1 – Todos os alunos têm o material e as professoras utilizam. 430

++ Text units 433-435:

D1 – Eu me preocupo muito com a estética da escola. 433

O ambiente é importante. 434

Mas não há casos de degradação aqui. 435

++ Text units 438-439:

D1 – Os alunos do PEJA são atendidos uma vez por semana pela professora. 438

Mas o laboratório de informática ainda não está funcionando plenamente. 439

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: D2

+++ Retrieval for this document: 13 units out of 277, = 4.7%

++ Text units 253-255:

D2 - Os professores têm tudo à disposição, 253

menos retroprojetor: 254

[recursos materiais] xerox, material dourado, régua de cozinere,

livros, TV, vídeo, DVD. 255

++ Text units 266-267:

a escola aparece pichada ou as carteiras rabiscadas, 266

mas os alunos são chamados para não fazerem mais. 267

++ Text units 270-277:

D2 - A sala de leitura fica fora da escola e não pode ser usada à noite 270

porque é perigoso, 271

então ela acaba acontecendo na sala de aula. 272

Não tem professor de sala de leitura. 273

O projeto deste ano é trazer os livros para os alunos do PEJA, em caixas,	274 275
para a sala de aula, por temas: épico, poesia, romance etc.	276
O laboratório de informática ainda está em construção.	277
+++++	
+++ ON-LINE DOCUMENT: D3	
+++ Retrieval for this document: 22 units out of 412, = 5.3%	
++ Text units 371-376:	
D3 – Temos um caderno de compras, da direção e dos professores,	371
compramos jogos, mapas, sistemas do corpo humano	372
e procuramos atingir a solicitação dos professores.	373
Compramos o Data show, que os professores estão usando.	374
O PEJA não usa a quadra,	375
porque os alunos não conseguem chegar cedo.	376
++ Text units 383-384:	
Os professores gostam do material.	383
Principalmente do Viver, Aprender.	384
++ Text units 395-395:	
D3 – A escola não é pichada.	395
++ Text units 398-400:	
Pra mim o belo é muito importante.	398
A gente estuda melhor num ambiente saudável, num ambiente bonito.	399
E sem barulho também. Ajuda a concentração.	400
++ Text units 403-412:	
D3 – A sala de leitura está muito bonita.	403
Foi reformada.	404
A Coordenadora Pedagógica é professora da Sala de Leitura.	405
As quintas-feiras a Beatriz fica à noite atendendo ao PEJA.	406
Mas os professores podem usar todos os dias que quiserem.	407
Agora que estamos arrumando o laboratório de informática.	408
Temos um professor de dia que vai fazer uma informática educativa	409
e já está aberto pra qualquer professor utilizar com seus alunos.	410
A sala de leitura tem que estar integrada neste trabalho,	411
porque só tem dez cadeiras no laboratório de informática.	412
+++++	
+++ ON-LINE DOCUMENT: GF1	
+++ Retrieval for this document: 9 units out of 383, = 2.3%	
++ Text units 252-252:	
A4 – É muito bonito, tudo organizadinho, tudo limpinho.	252
++ Text units 257-258:	
A6 – Porque a nossa sala é usada por crianças durante o dia.	257
Às vezes está muito sujo.	258
++ Text units 270-272:	
Eu gosto dela [professora da sala de leitura] como se ela fosse da minha família.	270
E não é só comigo não,	271
é com o pessoal todinho quando sobe lá em cima.	272
++ Text units 379-380:	
A6 – Sala de leitura e o auditório [sala de vídeo].	379
Pouco, mas usamos.	380
++ Text units 382-382:	
A6 – Não. Já fomos ao laboratório de ciências.	382
+++++	
+++ ON-LINE DOCUMENT: GF2	
+++ Retrieval for this document: 23 units out of 537, = 4.3%	

++ Text units 207-211:		
A15 – Eu ainda não vi uma escola como essa aqui, toda limpinha, organizada.	207	
Na escola que meus filhos estudavam era uma bagunça, toda pichada, os corredores sujos.	208	209
Mas aqui não. Aqui a escola é novinha.	210	
++ Text units 224-224:		
Aqui não, aqui é tudo limpinho e cheirosinho.	211	
++ Text units 227-229:		
A13 – A gente assiste vídeo, vai à sala de leitura.	224	
A12 – Lá na outra escola não tinha câmera filmando a gente.	227	228
Aqui tudo foi muito bem feito.	229	
++ Text units 351-353:		
E quando eu vim pra cá, ainda não tinham dado o livro, que facilita um pouquinho.	351	
Mas aí a gente fazia do quadro e tinha que puxar da cabeça mesmo.	352	353
++ Text units 377-379:		
Mas eu acho que poderia dar material pra gente melhor.	377	
Os lápis que a gente ganha, faz ponta e vai quebrando. o apontador só se usa duas vezes.	378	
	379	
++ Text units 381-383:		
Eu acho que não é culpa da escola, mas do governo.	381	
Poderia mandar um dinheiro maior pra comprar um material melhor, que a gente não precisasse comprar do nosso bolso.	382	
	383	
++ Text units 397-397:		
A15 – Os livros são muito bons, de matemática...	397	
++ Text units 399-401:		
A14 – Tem que ver que o governo não está fazendo favor não.	399	
Nós pagamos imposto pra isso!	400	
O governo está ali a serviço do povo.	401	
++ Text units 406-406:		
Se não tivesse material aqui da escola, eu não teria dinheiro pra comprar.	406	
++++ ON-LINE DOCUMENT: GF3		
+++ Retrieval for this document: 7 units out of 355, = 2.0%		
++ Text units 240-241:		
A18 – A única coisa que tem são os trabalhos dos grafiteiros no muro, mas é uma arte...	240	
	241	
++ Text units 244-245:		
A16 – As mesas de vez em quando estão sujas.	244	
Aí a gente passa um pano e limpa.	245	
++ Text units 298-298:		
A22 – Às vezes a gente usa a biblioteca.	298	
++ Text units 300-301:		
A16 – Ela às vezes vai lá na sala e chama pra gente subir.	300	
Pergunta quem quer levar livro pra ler em casa.	301	
++++ ON-LINE DOCUMENT: GF4		
+++ Retrieval for this document: 8 units out of 257, = 3.1%		
++ Text units 151-153:		
A27 – O portão lá de fora vive aberto.	151	
A28 – E lá fora não tem iluminação. E já até caiu gente lá fora.	152	
A29 – É muito escuro lá fora.	153	
++ Text units 235-235:		
E eu acho que a gente tem que ter dicionário, porque é importante, pra		

tirar dúvidas.	235	
++ Text units 237-240:		
A sala de leitura é muito escura...	237	
A27 – Mas quando eu comecei a estudar aqui tinha luz na sala de leitura.		238
Mas é perigoso lá fora.	239	
A23 – O que adianta ir pra biblioteca de noite? E se sair um tiroteio?		240
+++++		
+++ ON-LINE DOCUMENT: GF5		
+++ Retrieval for this document: 8 units out of 256, = 3.1%		
++ Text units 126-127:		
A34 – A merenda é boa.	126	
Essa merendeira é ótima cozinheira!	127	
++ Text units 219-224:		
A34 – É muito difícil assistir vídeo.	219	
A36 – Mas nós já fomos na sala de leitura.		220
A gente pega livros pra ler.	221	
Já fomos até mais de uma vez por mês.	222	
A gente vê o filme e o que tem no livro,	223	
a gente vê na televisão [Kit Multimeios].	224	
+++++		
+++ ON-LINE DOCUMENT: GF6		
+++ Retrieval for this document: 16 units out of 238, = 6.7%		
++ Text units 4-6:		
A41 – O que está faltando aqui é que a gente aprenda a usar o computador,		4
porque aqui não tem.	5	
A42 – Tem sala de informática, mas nunca foi usada por nós.		6
++ Text units 8-9:		
Mas nós entramos esse ano e já existia essa sala de informática.		8
Mas ela está fechada.	9	
++ Text units 54-56:		
Quando eu cheguei aqui o laboratório era quebrado,		54
agora não, está muito lindo!	55	
Essa nova diretora, Márcia, é que fez tudo isso!		56
++ Text units 133-135:		
A37 – Realmente a escola é suja,	133	
mas uma escola de adolescente, né? De manhã, de tarde...		134
A38 – O bebedouro não tem água gelada.	135	
++ Text units 231-232:		
A39 – Eu já fui à sala de leitura com a dona Bia, no ano passado.		231
Agora não vamos mais.	232	
++ Text units 236-238:		
A40 – Este ano recebemos uma mochila...	236	
A42 – Recebemos porque nós reclamamos, porque era para as crianças.		237
A37 – Ela deu o livro, mas a escola pediu de volta...	238	
+++++		
+++ ON-LINE DOCUMENT: P1		
+++ Retrieval for this document: 15 units out of 375, = 4.0%		
++ Text units 338-339:		
P1 - Utilizo o [livro didático] Viver, Aprender		338
apenas de vez em quando.	339	
++ Text units 343-344:		
Eu gosto do Kit Multimeios,	343	
às vezes eu uso uma ou outra coisa.	344	
++ Text units 353-356:		
P1 - Não uso a Sala de Leitura	353	

e a professora vem esporadicamente.	354	
Ela fica na escola uma vez por semana à noite,	355	
mas não tem feito trabalho com os alunos.	356	
++ Text units 358-359:		
Eles amam quando ela [professora da sala de leitura] vai.	358	
[professora da sala de leitura] Eu acho que ela não vai [à sala] por causa dos horários.	359	
++ Text units 362-364:		
Eu não vou à sala de leitura.	362	
Eu trago os meus livros e trabalho com eles.	363	
Deixo na sala e eles pegam pra ler.	364	
++ Text units 371-372:		
Uso a sala de vídeo de vez em quando, para lazer	371	
[sala de vídeo] ou para trabalhar alguma coisa da sala de aula.	372	
++++ ON-LINE DOCUMENT: P2		
+++ Retrieval for this document: 3 units out of 295, = 1.0%		
++ Text units 293-295:		
P2 – A professora da sala de leitura tem vindo uma vez por semana ao PEJA,	293	
faz um trabalho legal com os alunos,	294	
mas o laboratório de informática ainda não está sendo usado.	295	
++++ ON-LINE DOCUMENT: P3		
+++ Retrieval for this document: 11 units out of 353, = 3.1%		
++ Text units 343-353:		
P3 - Eu acho que o atendimento da sala de leitura não é o ideal.	343	
A professora [sala de leitura] vem uma vez por semana e não atende todos os alunos.	344	
Então é bem espaçado.	345	
Cada vez que vem, pega uma turma ou duas.	346	
Então demora muito.	347	
Ela [professora da sala de leitura] é só uma em três horários.	348	
Ela [professora da sala de leitura] faz coisas muito legais e os alunos adoram.	349	
Sobre o laboratório de informática	350	
eu nem sei como está.	351	
Eu uso a sala de vídeo muito pouco,	352	
porque os filmes têm que ser dublados e é difícil conseguir.	353	
++++ ON-LINE DOCUMENT: P4		
+++ Retrieval for this document: 3 units out of 329, = 0.91%		
++ Text units 311-313:		
P4 - Não dá pra descer porque é escuro,	311	
mas os livros sobem na caixa.	312	
É um momento da leitura.	313	
++++ ON-LINE DOCUMENT: P5		
+++ Retrieval for this document: 13 units out of 264, = 4.9%		
++ Text units 252-264:		
P5 - Quando a Coordenadora Pedagógica,	252	
que também é professora da Sala de Leitura,	253	
está aqui	254	
e eles querem, eles vêm pegar os livros.	255	
Mas poucos pedem pra levar pra casa.	256	

No ano passado,	257	
eu levava os livros pra sala.	258	
Este ano vou fazer isso também.	259	
Mas não quero que eles [alunos] pensem que eu estou forçando.		260
Tem o laboratório de informática,	261	
mas nós não estamos usando.	262	
Vamos começar quando a diretora der o aval.		263
[informática] É uma linguagem necessária.	264	
+++++		
+++ ON-LINE DOCUMENT: P6		
+++ Retrieval for this document: 6 units out of 270, = 2.2%		
++ Text units 257-257:		
P6 - Não chegou o material do Multimeios para todos os alunos.		257
++ Text units 259-259:		
Tem alunos novos que não tem este ano.	259	
++ Text units 261-262:		
Nesta escola podemos usar a xerox	261	
e tudo o que queremos a diretora compra, é só dizer pra ela.		262
++ Text units 266-267:		
P6 - Uso a sala de leitura,	266	
mas esse ano ainda não fui lá com essa turma.		267
+++++		
+++++		
+++ Total number of text units retrieved = 200		
+++ Retrievals in 18 out of 18 documents, = 100%.		
+++ The documents with retrievals have a total of 6378 text units,		
so text units retrieved in these documents = 3.1%.		
+++ All documents have a total of 6378 text units,		
so text units found in these documents = 3.1%.		

## APÊNDICE 10

### EXEMPLO DE ENTREVISTA DIREÇÃO

Entrevista com a Diretora 3 da Escola B, realizada no dia 27 de maio de 2008, com duração de uma hora e trinta e cinco minutos.

J - Sobre a formação do diretor: Magistério.

D3 – Sim.

J - Se Graduação, especificar curso.

D3 – Tenho quatro faculdades: fiz magistério, administração escolar, matemática e estou fazendo direito.

J - Se Especialização (mín. 360 h), especificar modalidade.

J - Se Pós-Graduação, especificar se mestrado ou doutorado, especificar título, instituição e ano de conclusão.

J - Tempo de atividade profissional: como professora, no ensino regular;

D3 – desde 1986 e logo fui trabalhar no PEJ.

J - como diretora no ensino regular;

D3 – já fui diretora em outras escolas. É a 13ª ou 14ª função gratificada que eu exerço. Eu saio muito das escolas porque me aborreço e porque quero sempre algo novo.

J - como diretora em uma escola com PEJA.

D3 – Trabalho em escola com PEJA (PEJ) desde 1986.

J - Tempo nessa escola

D3 – Desde 2003

J - Tempo na função de diretora

D3 – Há dois anos, desde 2006. Antes eu era adjunta.

J - Carga horária semanal de trabalho

D3 - Trabalho o dia inteiro. A escola tem 67 funcionários, mil alunos, dois mil responsáveis, mais ou menos três mil clientes e tenho que atender de uma forma razoável de manhã, de tarde e à noite. Tenho duas matrículas como diretora, são 65 horas por semana.

J - Principais tarefas que realiza e tempo que dedica a cada uma delas

D3 – Faço tudo o que é específico da direção.

J - Você costuma participar das ações de formação oferecidas pela SME ou pela CRE? Nos últimos dois anos, de quais formações você participou? Qual era o foco dessas formações?

D3 – Sim. Eu sou muito crítica e às vezes a formação não acrescenta muito, mas algumas vezes acrescenta.

J - Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na direção? Se sim, como?

D3 – Sempre que é possível e necessário.

J - Fatores que influenciam nos resultados da escola: Há quanto tempo esta escola existe?

D3 – O prédio tem 54 anos.

J - Há quanto tempo esta escola oferece o PEJA? Qual o motivo principal da abertura do PEJA nesta escola?

D3 – O PEJA se iniciou em 2004 nesta escola. A CRE precisava colocar mais ensino pra jovens e adultos. A opção era o supletivo ou o PEJA. A coordenadora conversou com a diretora da época e ela optou pelo PEJA. O trabalho ainda está sendo estruturado e construído. É uma construção contínua. O PEJA tem sido procurado, principalmente por causa da propaganda boca-a-boca. Os alunos dizem que os professores se importam com eles, aqui eles estudam, trabalham. Temos um livro de cadastro de espera para matrícula no PEJA, desde 2005. Após o COC, já matriculamos, ligamos para as pessoas da lista. O que chama mais atenção no PEJA é que os alunos tiveram dificuldades no ensino diurno e elas permanecem: cuidar de alguém da família, tiveram dificuldades na aprendizagem, tem que trabalhar. Tem alunos que chegam muito cansados. Mesmo com esta procura, não vale a pena abrir mais turmas, porque é muito movimentado. Há uma entrada e saída constante. A sexta-feira é o dia mais vazio da escola.

J - Há quanto tempo exerce o cargo de diretor desta escola? Através de qual processo assumiu a direção da escola?

D3 – Este é o terceiro ano. Eu fui eleita pela comunidade.

J - Qual a sua opinião sobre os fatores que influenciam nos resultados obtidos pelos alunos do PEJA de sua escola?

D3 – A comunidade, o entorno. Não tem tantas dificuldades como nós encontramos em outros. Há uma vontade muito grande de retornar a estudar. O aluno mais velho tem 86 anos. Outros querem aprender a ler e escrever para ler a bíblia, principalmente no PEJA I Bloco 1. Aqui na comunidade tem muitas igrejas evangélicas e eles querem ler a bíblia. Também tem aqueles que vêm por causa do trabalho.

J - Dentre esses fatores, quais rituais ou práticas contribuem para dar uma “marca” ou “identidade” a essa escola?

D3 – É uma escola alegre, uma escola pra cima, uma escola positiva. Eu sou assim e sou muito espontânea, apesar de ter de ser comedida. As pessoas se sentem muito à vontade comigo, e se sentem bem. Aqui o PEJA não pode ser tratado como segundo plano. Ele faz parte integrante da escola. Tem que ser inserido e respeitado. Eu tenho dois alunos cadeirantes durante o dia e não há rampas de acesso à quadra. Eles vieram reclamar e eu não havia percebido, então agora eu vou fazer. Você tem que ouvir o seu público, a sua comunidade, o seu cliente. Agora vou arrumar o banheiro dos meninos, o das meninas já está bom. A escola é de todos. E eu tenho que prestar contas, temos que ser cobrados.

J - Objetivos e Metas da Escola: Quais objetivos educacionais orientam as ações neste estabelecimento, ou seja, o que de mais importante a escola espera conseguir junto aos seus alunos?

D3 – O meu objetivo é que eles saibam a importância do estudo na vida deles. A gente não atinge 100%, mas se atingir pelo menos três, já está bom. Porque quem estuda, lê melhor, entende melhor, compreende melhor e pensa melhor.

J - Você diria que a compreensão desse(s) objetivo(s) é compartilhada por todos os professores? Em quais fatos ou dados você se baseia para esta afirmação?

D3 – Sim, com certeza. Eles têm um amor muito grande a essa escola. São pessoas que trabalham 30 anos aqui. Entram aqui e não querem sair. Alguns são ex-alunos daqui e só querem trabalhar aqui.

J - Você diria que os alunos também conhecem e concordam com este projeto?

D3 – Sim, principalmente os do PEJA que são adultos.

J - A escola se colocou metas a atingir? Quantas/ quais? Estes objetivos e metas estão registradas em algum documento escolar?

D3 – Nosso Projeto Político Pedagógico é “Semeando leitura, colhendo cultura”. No primeiro trimestre trabalhamos com a saúde, principalmente por causa da questão da dengue. O projeto foi sobre a saúde do planeta. Agora neste trimestre, vai ser “Estudar é bom, estudar é legal”, que vai englobar toda a escola, nos três turnos. Foi um consenso dos professores, porque os alunos não estão querendo ler. O projeto sempre integra os três turnos, apesar da realidade diferente do PEJA.

J - Quais estratégias / iniciativas a escola desenvolve para realizar seus objetivos e metas? Algum projeto específico foi criado? Vocês tiveram apoio? De quem? Como?

D3 – Tenho atitudes semelhantes, mas a postura é diferente, porque eu estou lidando com adultos. Muitas vezes, eu converso com os adolescentes de forma dura. Sempre chamo pra conversar, a todo momento. Os adolescentes precisam deste toque. Precisam entender esses limites. Eu discuto com eles a postura que é necessária na escola. O limite é pra respeitar o outro e não pra cercar sua liberdade.

J - Como diretor(a) você sente a necessidade de maior autonomia para realizar a sua tarefa?

D3 – Eu tenho clareza que estou num sistema. Eu tenho que respeitar as diretrizes porque estou inserida, sou concursada e fui eleita pela comunidade. Então, não posso ir contra isso. Eu tenho que cumprir as determinações. Eu tenho autonomia dentro destes parâmetros.

J - Em relação à área pedagógica, esta escola segue um plano oficial para toda a rede ou tem o seu próprio projeto pedagógico?

D3 – A escola segue o Projeto Político Pedagógico.

J - Além das disciplinas regulares, nesta escola, há atividades complementares ou extracurriculares? Se sim, quais? Como são propostas e efetivadas?

D3 – Na semana passada fomos ao Museu Aeroespacial. E sexta-feira tem o Salão do Livro. E o PEJA participa de todas as atividades. Mas não vão todos os alunos, por causa do trabalho. Mas sempre são inseridos nestas atividades extras.

J - Organização escolar: Como se estrutura a equipe dirigente desta escola? (De preferência fazer o desenho do organograma, indicando responsabilidades, funções e tarefas)

D3 – A nossa fala é muito semelhante. Eu tomo conhecimento do que a coordenadora fará no centro de estudos. Não adianta ter o PEJA e não viver o PEJA. Sempre conversamos para tomar conhecimento de tudo. A Beatriz me passa tudo. Se eu não sei, eu vou saber, mas sempre não saber é ruim. Aqui todos da direção tem que passar pelo PEJA. Todos têm que entender de PEJA. A nossa secretaria funciona para o PEJA. O quantitativo de pessoas é deficiente, mas a secretaria tem que abrir para estes alunos. Eu não posso permitir que os alunos achem que é uma brincadeira. Eles não estão brincando. Aqui não é um cursinho qualquer, que se pega o diploma de qualquer forma e acabou. Neste país se diluiu a importância do estudo. E assim cada vez mais há distâncias. Isso é muito triste. Deterioraram o valor da escola e o valor da família. É tudo muito superficial e imediato. É preciso que a escola valorize o indivíduo pra que ele a valorize também. Eu quero que meu aluno tenha liberdade de pensar, mas as coisas têm limites.

Está faltando na escola o Apoio à Direção. Ainda não conseguiu. As pessoas não querem muito. Principalmente se for um Professor I.

J - Diante de ausência de professores, por doença ou outro inconveniente, quem os substituiu? Qual é a média de faltas de professores por semana (absenteísmo)? Que tipos de atividades fazem os alunos nessas circunstâncias?

D3 – Geralmente, o aluno não vem quando sabe que o professor não virá, quando tem um curso. Nós dizemos ao aluno que ele pode ficar com o outro professor, mas às vezes eles não vêm.

J - Quais são os critérios utilizados para formar as turmas? Quando há mais de uma turma de mesmo bloco, que fatores influenciam na composição das mesmas?

D3 – O Sistema de Controle Acadêmico é que forma as turmas. Só separo alunos se derem problemas juntos.

J - Nessa escola, quem define a distribuição de professores pelas turmas? Quais critérios orientam estas escolhas?

D3 – A cada ano as professoras do PEJA I pegam um bloco diferente, revezando. Elas optaram por isso. A Betânia este ano está com a turma que ela aprovou no ano passado.

J - Quantos alunos, em média, há em cada turma do PEJA?

D3 – No Bloco 1 este ano tivemos muita procura. Temos mais ou menos 20 alunos em cada turma. E estou tendo procura para o Bloco 2.

J - Há alunos integrados no PEJA? Se sim, em quais turmas?

D3 – No PEJA temos 5 alunos no momento. Acompanhados por professora itinerante. De dia também tem muitos. Eles mudam de vida depois que entram na escola. Principalmente as cadeirantes.

J - Há atividades de recuperação paralela dos alunos do PEJA? Se sim, quais e como se dão?

D3 – Na turma 171, os alunos têm muitas dificuldades. Então, a professora Bia começou a dar aula antes do horário pra dar um reforço a estes alunos com maiores dificuldades. Eu tenho um outro olhar sobre estes alunos com mais dificuldades, porque já fui professora de EJA.

J - Docentes: Perfil e estratégias de orientação pedagógico-educacional: Como você descreve o corpo docente dessa escola em relação aos seguintes aspectos: quantidade, formação e experiência, tempo de casa, jornada de trabalho, cumprimento formal de seus deveres (frequência, pontualidade, competência técnica, compromisso/disponibilidade para aderir aos projetos da escola) etc.

D3 – É um grupo de professores unidos demais, que já estão aqui desde o início. Os professores são participativos e gostam daquilo que fazem. São entrosados entre si e comigo enquanto direção. Eu não percebo uma rivalidade, percebo uma integração. As coisas são trabalhadas e quando não estão bem vamos amenizando pra transformar. A professora de Artes é que está de licença. O professor de inglês está fazendo um trabalho integrado com a de Artes. Estão cantando músicas em inglês. A Bia eu conheço há muito tempo. E a Betânia está aqui há três anos. Os professores do PEJA participam das decisões da escola. Um exemplo disso é o Projeto Político Pedagógico. Nós somos muitos, então a decisão tem de ser de todos, porque a participação cria um compromisso.

J - Os professores costumam participar de ações de formação oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação ou pela CRE? Se sim, quais?

D3 – Eles vão, mas quando é distante existe uma certa resistência, por ser à noite. Mas se inscrevem.

J - Nessa escola se estimula o professor a realizar sua prática dentro de algum enfoque metodológico ou abordagem específica de alfabetização ou cada um segue seu próprio método?

D3 – Não. As professoras têm liberdade para escolher seus métodos. Elas trabalham muito livremente. Compramos uns livros de EJA que elas estão usando. Os alunos adultos não gostam de inovação. Eles acham que não é aula, por exemplo, quando é filme. Se for uma atividade muito diferente do que estão acostumados, as senhoras perguntam a que horas vai começar a aula.

J - Existem nessa escola orientações e critérios técnico-pedagógicos/curriculares de avaliação que devem ser respeitados e postos em prática por todos os professores? Quais são? Como é feita esta supervisão pela equipe dirigente?

D3 – Sim. A supervisão é feita pela direção e pela coordenação da escola.

J - Que apoio recebem os professores por parte da coordenação pedagógica para planejamento e preparo de suas aulas?

D3 – Recebem todo o apoio que precisam da coordenadora pedagógica.

J - Faz parte das atribuições da direção/supervisão entrar em sala para observar o desempenho do professor? Se sim, com qual periodicidade? Como os dados observados são tratados com os professores?

D3 – De vez em quando eu dou umas incertas. Temos o censo dos alunos. Então, eu passo nas salas para os alunos assinarem e observo as turmas. Eu não vejo isso como algo ruim. Às vezes os alunos me pedem para ir à sala. As turmas têm representantes e a Beatriz faz reunião com eles. Mas se algo incomoda, eles falam logo, não esperam a reunião.

J - Como os professores são avaliados em suas práticas? Com base em que estas avaliações são feitas? Quem tem acesso aos resultados dessas avaliações? Essas avaliações têm repercussão dentro da escola, ou seja, elas contribuem para melhorar as práticas docentes realizadas?

D3 – Eu passo nas salas e observo como eles estão, tanto professores quanto alunos. Mas no PEJA não há problemas sérios.

J - Neste ano, quais são as prioridades do Centro de Estudos? Quais ações estão sendo realizadas? Quais estratégias/ recursos são utilizados? Quais temas são abordados?

D3 – Temos conversado muito sobre a frequência dos alunos, as dificuldades destes alunos, a colocação do Registro de Classe, que é importantíssimo e nós cobramos muito dos professores, que são resistentes ao Registro.

J - Você costuma participar dos Centros de Estudos? Com que frequência? E dos Conselhos de Classe?

D3 – Participo dos Conselhos de Classe. Tem que participar. Dos centros de estudos nem sempre, porque abro a escola pela manhã e é muito desgastante.

J - A maioria dos professores do PEJA atua com matrícula ou com dupla regência?

D3 – Todos atuam com matrícula.

J - Clima organizacional: relacionamento interpessoal, participação e compromisso: Como você qualificaria as relações interpessoais e o clima de trabalho desta escola? (Sondar aspectos relativos à relação professor/aluno; professor/professor; professor/equipe de direção etc.)

D3 – Todos se dão muito bem aqui na escola.

J - Em sua opinião, em quais assuntos da escola é indispensável contar com a participação ativa dos professores? E em quais isto não é imprescindível?

D3 – Os professores aqui opinam sobre tudo. Até sobre o que comprar para a escola.

J - De um modo geral, como os professores lidam com solicitações da direção para atividades extra-aula (participação em festas, campanhas, reuniões ou outras atividades)?

D3 – Lidam numa boa. Saem sempre que possível e gostam.

J - Alunos: perfil e expectativas sobre seu desempenho e aprendizagem: qual o perfil dos alunos dessa escola?

D3 – Os alunos aqui têm uma condição não muito ruim, não temos problema de violência no entorno, os alunos são participativos e envolvidos com a escola.

J - Quais critérios e regras regem a promoção desses alunos?

D3 – A aprendizagem deles de acordo com os parâmetros do PEJA.

J - Do total de alunos matriculados no PEJA I Bloco 1, quantos, em média, chegam ao último bloco atendido pela escola?

D3 – São poucos, mas alguns conseguem, acho que cerca de 10%. No ano passado, alguns alunos não queriam ser aprovados. Não queriam sair da escola. Alguns alunos foram aprovados para o Colégio Pedro II, uns dois alunos.

J - Qual o perfil socioeconômico, cultural e escolar dos alunos que deixam a escola?

D3 – São alunos que ficam envolvidos com a escola, voltam, nem querem sair para outra escola.

J - Que nível de ensino você acredita que a maioria de seus alunos alcançará no futuro? Por quê?

D3 – Acho que boa parte conseguirá se alfabetizar e terminar o Ensino Fundamental.

J - Em caso de faltas excessivas dos alunos às aulas, quais as providências tomadas pela escola? Há iniciativas para localizar estes alunos e incentivá-los a retornarem?

D3 – Temos o censo presencial, que deveríamos fazer uma vez por mês. Mas em abril não conseguimos fazer. Neste censo, todos assinam. É uma iniciativa da escola. Verificamos, chamamos o responsável se for adolescente, ou conversamos com o aluno, se já for adulto. Se não estiver de uniforme, chegar atrasado e for menor, só entra com o responsável. O aluno trabalhador tem tolerância de horário. Depois que eu comecei a nortear, limitar, determinar, a coisa está funcionando melhor. Porque estava tudo muito solto.

J - Relacionamento escola e comunidade: Qual o perfil socioeconômico, cultural e escolar das famílias dos alunos atendidos pela escola?

D3 – As famílias são remediadas e muitos são alunos que já estudaram anteriormente. Alguns têm ou tiveram seus filhos estudando aqui na escola.

J - Há algum aspecto da cultura local que a escola tenta resgatar e integrar as suas práticas curriculares? Quais? Como isso é feito?

D3 – Agora estamos pensando em fazer uma parceria com o pessoal do grafite.

J - A escola realiza ou participa de alguma ação em parceria com a comunidade? Quem as promove? Quais são os objetivos? Existem outras entidades participando dessas ações junto com a escola?

D3 – As festas da escola são internas, para que não dê problemas. Eu tenho muito medo disso. No fim de semana também a escola não abre, porque o funcionário residente precisa descansar. Mas a relação com a comunidade é muito boa.

J - Há fatores característicos do entorno comunitário que favorecem ou prejudicam os resultados obtidos na escola? Quais? De que forma esta influência se exerce?

D3 – Não. Eu me identifico com o trabalho do PEJA. Eu fico orgulhosa e emocionada. Às vezes você se sente cansada, vem uma senhora e diz que quer estudar. Às vezes tem uma vida muito mais desgastante e quer voltar a estudar. Eu aprendo muito com as senhoras do PEJA. E eu gosto do vai-e-vem da escola.

J - Infra-estrutura pedagógica, materiais e equipamentos: posse e condições efetivas de uso: Que recursos pedagógicos estão disponíveis para os professores do PEJA? Como se dá este uso? É regular/esporádico? São suficientes?

D3 – Temos um caderno de compras, da direção e dos professores, compramos jogos, mapas, sistemas do corpo humano e procuramos atingir a solicitação dos professores. Compramos o Data show, que os professores estão usando. O PEJA não usa a quadra, porque os alunos não conseguem chegar cedo. Tinha um professor de Educação Física antigamente, mas agora não tem mais.

J - Nessa escola, como se dá a utilização dos livros didáticos e outros materiais? Esta estratégia de uso tem tido, em sua opinião, efeito positivo sobre os resultados escolares?

D3 – Utilizam sim. Os professores gostam do material. Principalmente do Viver, Aprender. Tem que ser da vivência deles, tudo do dia a dia é melhor assimilado. Outro dia, a Betânia estava ensinando o uso do cheque, mas já está até obsoleto. Por isso, muitos querem aprender a informática, por causa do caixa rápido dos bancos.

J - Há, na escola, problemas quanto à degradação de materiais e equipamentos? Se sim, quais e como se solucionam tais casos?

D3 – A escola não é pichada. E estamos fazendo um trabalho com o pessoal do grafite. A comunidade cuida da escola. Pra mim o belo é muito importante. A gente estuda melhor num ambiente saudável, num ambiente bonito. E sem barulho também. Ajuda a concentração.

J - Os alunos utilizam o espaço da sala de leitura? E o laboratório de informática? De que maneira e com que frequência?

D3 – A sala de leitura está muito bonita. Foi reformada. A Coordenadora Pedagógica é professora da Sala de Leitura. As quintas-feiras a Beatriz fica à noite atendendo ao PEJA. Mas os professores podem usar todos os dias que quiserem. Agora que estamos arrumando o laboratório de informática. Temos um professor de dia que vai fazer uma informática educativa e já está aberto pra qualquer professor utilizar com seus alunos. A sala de leitura tem que estar integrada neste trabalho, porque só tem dez cadeiras no laboratório de informática.

## APÊNDICE 11

### EXEMPLO DE RELATÓRIO DE GRUPO FOCAL

Grupo Focal realizado com a Turma 191 da Escola C em 10 de novembro de 2008.

J – O texto de Paulo Freire apresenta aspectos muito positivos da escola. Com quais aspectos apresentados no texto você concorda? Há algum aspecto com o qual você não concorda?

A11 – Eu acho que esse texto tem tudo a ver com a gente.

A15 – Agora, porque lá no passado a borracha tinha que ser o dedo. Hoje a gente tem material, tem caderno, tem lápis, tem caneta. Hoje a gente é tratado com mais respeito. Tem união dentro da sala. A gente faz amigos. No sábado e domingo ficamos esperando a segunda-feira chegar, pra gente ver nossos amigos, porque a escola trata bem a gente. Eu estou aqui até hoje e estão me tratando superbem. Não crio confusão com ninguém. A nossa sala é a melhor daqui da escola. A professora é uma bênção.

A9 – Ela tem muita paciência com a gente.

A11 – Na minha idade, se você encontrar um grupo de barraco, o que vai acontecer? Você vai desistir da escola. Se você não entende a aula, você vai desistir. Se você pedir uma explicação e a professora disser “tá no quadro”, você vai sair da escola.

A13 – Esse texto fala que o professor é gente, o diretor é gente. Aqui realmente é isso, aqui todo mundo é gente. Isso é sem demagogia.

A10 – Até mesmo a depressão da gente. Depois que perdi meu marido, eu me sentia muito sozinha dentro de casa. Minha filha é voltada pra igreja e os estudos. Meu filho trabalha o dia inteiro e eu ficava em casa assistindo novela, todo dia a mesma coisa à noite. Eu conversei com o psiquiatra. Eu sentia um vazio. A escola foi um aprendizado porque eu tinha parado de estudar e foi uma espécie de fuga, porque eu fico dentro de casa sozinha. Foi bom pra mim. Preencheu um vazio. Antigamente qualquer coisa eu ia pra Juiz de Fora, pra casa da minha mãe. Agora não.

A12 – Tem um mês que eu comecei a estudar aqui. Eu saí do outro colégio porque eu não conseguia estudar por causa dos próprios alunos. Eu falei pra professora. Ela queria ensinar, mas não podia. Porque ela queria explicar e o pessoal ficava falando. Tinha muita gente que faltava a aula. Lá é uma bagunça danada. Ninguém entende o que a professora está falando. A leitura não entra na cabeça da pessoa. Aqui o colégio é muito bom. Eu gostei!

J – O que tem aqui que faz as pessoas fazerem mais silêncio?

A12 – Me informaram que aqui não tem bagunça no colégio. Que as professoras ensinam direitinho. Aqui ninguém é criança, respeitam a professora. Eu acho que a pessoa vai pro colégio pra aprender, não pra dar risada do que a professora está falando. Depois não aprende e acha que a professora é que é ruim. Na hora da prova ficavam colando um do outro. Quando for fazer a prova em outro lugar, não vai saber nada. Eu não sou daqui do Rio. De pequeno não estudei, mas de idade já estou interessado. Eu me perdia daqui pra minha casa. Não sabia que ônibus pegar. A escola já me ajudou, graças a Deus. Eu sabia muito mal meu nome. Sou muito bem tratado aqui no colégio. Eu vim transferido pra cá, por causa disso. Mas não dava pra estudar mais. Aqui eu tenho que andar mais, é mais longe, mas estou satisfeito. Mas lá eu não estava aprendendo. E muita gente está saindo de lá por causa da bagunça.

A14 – Eu já vivi tudo que a escola pudesse oferecer, já fiz muita bagunça na escola. Sempre alguém me batia, puxava meu cabelo. Às vezes a pessoa coloca a criança na sala de aula e acha que a professora tem a obrigação de dar educação e ainda ensinar a ler. Se os pais se empenhassem em participar e ajudar a criança, fazia a escola ser mais organizada, ver os trabalhos da criança... Não é só colocar uma letra no quadro e falar “tu tem que ler”. Cada um fazendo um pouquinho pode melhorar, tem que começar da semente pequena que vai crescer. A criança vai se identificar com a família. Isso ia melhorar mais os colégios. O pai e a mãe têm que valorizar o que a criança faz na escola, e isso vai servir de inspiração. Eu sinto falta disso. Quando tinha festa na escola, eu

via o pai e a mãe de todo mundo, e eu não tinha ninguém. Tudo o que eu não vivi lá atrás, eu passo pras pessoas. Hoje eu quero dar o sorriso que não me deixaram dar ontem. Hoje os pais estão todos estressados. A criança fala “eu te amo e apanha”. Quando eu adolescente não tinha um “obrigado”, um “desculpa”, um “foi sem querer”. Eu poderia ser uma criança revoltada.

A10 – Isso é normal. Eu tinha oito irmãos. Meu pai era policial e batia muito na gente. Mas meus irmãos conseguiram. Eu não consegui por causa da minha doença. Eu e um irmão meu não conseguimos evoluir bem no colégio. Dentro da nossa inteligência, não conseguimos desenvolver bem no colégio. Minha irmã chegava da faculdade e meu pai dizia “tava namorando”, e ela apanhava.

A13 – Muitos pais colocam o filho na escola e acham que o professor tem que ensinar o que é certo e o que é errado. Mas isso tem que vir de casa. Em casa ele faz tudo, chega na escola, também vai fazer. Depois diz que o professor não está ensinando nada. Eu não tinha atenção dos meus pais. Eu crio uma sobrinha, mas ela nunca levou uma palmada. Hoje está formada, é professora. Eu vi uma mãe batendo na criança dentro da Kombi e o motorista mandou ela descer. Ela preferiu descer do que parar de bater no filho.

A10 – Eu já vi um filho xingar a mãe na rua. Achei muito feio.

A12 – Eu fui criado no meio do mato. Mas o povo da cidade não estuda porque não quer. Porque o governo está dando educação. Eu vim de uma família de 16 irmãos. Não importa quantos irmãos você tem. O importante é ter lugar pra estudar.

A14 – Hoje em dia não tem mais aquela educação de antigamente. Agora as crianças falam coisas que adultos falam, xingam palavrão.

A12 – A mãe tem que tratar o filho com carinho. Quando eu era pequeno e minha mãe me viu fumando, ela me bateu, mas foi bom porque fumar é ruim. Eu até gostei e comecei a andar no caminho certo. Nunca mais fumei.

A11 – Eu acho que a escola ensina, mas as crianças não estão interessadas.

J – Vocês acham que aqui na escola é importante para direção e para os professores que todos os alunos aprendam?

A13 – Eu acho. Porque ano passado quando teve aquela coisa da aceleração para o PEJA II, a professora segurou mais um pouco porque eu não estava preparada. Eu não ia acompanhar bem. Eu entrei aqui e não sabia nada. E dizem que o adulto tem mais dificuldade do que a criança. A escola se interessa muito pelo aprendizado do aluno.

A14 – Os professores em geral desse colégio valorizam o salário que ganham. Eles trabalham porque gostam do que fazem. Porque você não vê os alunos frequentemente voltando pra casa sem aula. Eles têm aquela preocupação de os alunos aprenderem por igual. Eles são professores empenhados no trabalho deles, tanto em explicar, em dar aula, em ter paciência. Aqui há um respeito imenso entre os alunos. Os alunos se ajudam. É tipo uma família, da parte dos professores e da parte dos alunos. Isso que me incentiva a ter força de vontade pra estudar. Eu me distraio, deixo o estresse. Meus colegas me ajudam.

J – Vocês acham que estão aprendendo aqui na escola?

A10 – Eu acho. Porque eu tenho dificuldade de aprendizado. Eu comentei com o Dr. Ricardo. Eu perguntei se eram os remédios que eu tomo, a quantidade. Mas não adiantou eu tomar em outro horário. Eu tenho uma casa enorme! Eu tenho que arrumar a casa todo dia... Meu filho diz que eu tenho que estudar pelo menos uma hora por dia em casa. Minha filha também diz. Mas o telefone toca, tem a casa. Ela não me ensina. Às vezes, eu prefiro que eles não me ensinem.

J – Dona Jurema, o que a senhora está aprendendo aqui na escola?

A9 – Eu estou aqui desde o ano passado. Eu passei mais de um mês procurando escola pra estudar. Eu vim estudar por incentivo do médico, porque eu caí em depressão. Então, ele disse que eu tinha que fazer caminhada, exercícios, e eu não gosto. Então, ele falou: “a senhora viveu a vida toda na escola, então a senhora vai procurar uma escola, se você não souber ler, vai aprender, se souber melhor ainda”, porque eu sou aposentada pelo Estado. Mas demorei muito pra achar essa escola. Me indicaram esta escola e eu comecei com a Clara e com ela estou até hoje. Eu considero a Clara mais do que uma professora. Ela é como a minha irmã, que eu perdi. Eu sei mais ler do que escrever. Mas eu já tenho 73 anos. Tenho filhos, netos. E... de vez em quando eu esqueço o que

vou falar. A Clara me trata muito bem. Mas ela trata todo mundo bem. Ela foi a primeira pessoa que falou comigo no dia que eu cheguei aqui. Ela e a Cristina.

J – O que vocês acham da conservação do prédio de sua escola? Ela é limpa? É pichada ou degradada?

A15 – Eu ainda não vi uma escola como essa aqui, toda limpinha, organizada. Na escola que meus filhos estudavam era uma bagunça, toda pichada, os corredores sujos. Mas aqui não. Aqui a escola é novinha.

J – Este ambiente limpo ajuda a aprender? De que maneira?

A11 – Ajuda porque nós não estamos num ambiente desorganizado, nem sujo. Além da escola ser organizada, tem os professores, a direção, são todos organizados.

J – O que vocês acham do jantar?

A15 – Eu não como. Porque eu faço dieta e não posso. Mas é muito cheirosa. Depois da janta tem sempre uma sobremesa.

(Todos dizem, ao mesmo tempo, que gostam da comida.)

A12 – Na escola que eu estudava, tinha comida, mas não tinha sobremesa. Não tinha nem bebedouro para beber água. O que tinha era tampado com um plástico preto. O banheiro muito sujo. Aqui não, aqui é tudo limpinho e cheirosinho.

J – Além da sala de aula, sua turma utiliza outros espaços da escola? Se sim, quais espaços?

A13 – A gente assiste vídeo, vai à sala de leitura.

A12 – Lá na outra escola não tinha câmera filmando a gente. Aqui tudo foi muito bem feito.

J – Qual a sua opinião sobre as medidas de disciplina na sua escola (por exemplo, o uso do uniforme, os horários de entrada e saída, a proibição do uso do boné, a proibição do uso do celular etc.)?

A14 – Sabe o que é fundamental também? A organização de não poder fumar na sala de aula e nem no colégio.

J – Não fica parecendo que a escola é muito rigorosa com as regras?

A12 – Mas na sua casa não é assim? Quando você chega em casa tem que dar “bom dia”, “boa noite”. Se você chegar e só entrar não está sendo sem educação? Tem que ter ordem a casa. No outro colégio, vai com roupa comum e quando sai vai pros bailes. Aqui tem mais educação. Eu sei e estou contando a história de quando eu estava lá.

J – Existe uma cobrança dessas regras?

(Todos respondem que sim.)

A14 – Eu trago a blusa dentro da bolsa, pra vestir aqui.

J – Tem alguém no portão da escola observando o cumprimento das regras?

(Todos respondem que sim.)

A14 – Se a senhora me ver sem a blusa do colégio, pode contar que a moça que fica no portão não me viu, deve ter ido no banheiro quando eu passei... (risos). Se eu for na diretoria, me perguntam: cadê a blusa?, Por que está de chinelo? É bom porque é uma forma de nos visualizar. Você se distrai e puxam minha orelha. Mas é muito maneiro.

A15 – Na nossa sala tinha o Alex e ele só chegava de boné. Mas a professora Clara dizia pra ele tirar e ele tirava.

J – Essa organização ajuda na aprendizagem de vocês?

(Todos respondem que sim.)

A15 – Ah! Às vezes, dizem alguma coisa que a gente fica triste, mas depois a gente esquece, deixa pra lá.

J – Por exemplo, fazer festa na sala de aula... Vocês ficaram chateados com a proibição da diretora?

A13 – No começo sim. Mas depois não. Quando você vê a diretora, pensa que ela é durona, mas ela sabe te escutar como ninguém. Você às vezes tem medo. Mas quando você fala alguma coisa, ela vai investigar a fundo esta história. Vai saber qual é a verdade. Antigamente, um podia fazer coisas e outros não. Eu fui conversar com a diretora. Eu acho que se abrir exceção pra um, tem que abrir pra todos.

J – Então aqui, as pessoas têm acesso livre à direção da escola?

A12 – Eu concordo com ela. Lá no outro colégio, podia até pular na cadeira que ninguém fazia nada.

A11 – Muitas pessoas da minha família estudaram aqui e sempre gostaram da escola.

J – Quando você falta às aulas, a sua escola toma algum tipo de atitude em relação a você?

A14 – Ganha falta.

A15 – Eu dou a minha explicação e sou sincera. Tem dia que eu não quero vir, estou cansada do trabalho e quero deitar. Tem dia que não estou passando bem. Aí eu falo para professora no dia seguinte.

J – Se tiver muita faltas, a escola toma alguma providência?

A13 – Se tiver muitas faltas, eles chamam pra conversar.

J – Mas vocês já viram algum aluno tendo que vir para conversar com a direção sobre as suas faltas?

A13 – Eles chamam pra conversar e dizer se quer continuar estudando. Depois de 30 faltas, é eliminado. Mas antes, eles chamam pra que você explique porque está faltando e pra voltar a estudar.

J – Na sua escola há suspensão de aulas por algum motivo?

A15 – Clara não falta nunca.

(Todos concordam com Rosinete).

A13 – Mas os outros professores da escola também não faltam.

A14 – Às vezes até antes de começar as aulas os professores já estão na sala. Quando eu penso que Clara está em casa, ela já está na sala dos professores. (Risos)

J – Do que vocês mais gostam na escola?

A9 – Da minha professora... (Risos)

A10 – Eu gosto de tudo, da aula de matemática, gosto de fazer contas, gosto da Clara também que é muito carinhosa, muito atenciosa. Eu gosto de tudo.

A11 – Eu gosto de estudar. Tenho uma certa dificuldade de raciocinar. E também gosto de resolver os problemas.

A10 – Eu não gosto muito de estudar, não. Mas eu não quero ficar uma velha que as pessoas me perguntam: “o que é isso?” E eu vou dizer: “não sei, não sei”. Aí não dá, né?

A12 – Eu gosto de estudar e ter amizade com todos, com a professora, com os amigos, com todos.

A13 – Gosto muito da professora da gente. Ela é muito boa.

A14 – Quando eu tive a sede de aprender, me roubaram esse desejo de aprender. Mas agora eu estou tentando correr atrás desse prejuízo. Estou tentando estar presente na escola, está difícil, mas eu estou tentando.

A15 – Eu queria aprender a ler e escrever, porque eu não sabia. Eu tenho uma filha que é enfermeira, outra é secretária, uma sobrinha que é professora. Eu acho muito bonito quando uma pessoa pega um papel e uma caneta e escreve. Eu fico assim babando. Eu tomei uma posição na minha vida. Eu falei: eu quero ir na escola pra aprender a ler e escrever. Então eu estou aqui pra aprender a ler e escrever, junto com os meus amigos também. (Risos)

J – E do que vocês não gostam na escola ou no PEJA?

A9 – Pra mim nada. Eu gosto de tudo. Principalmente de quem eu já falei, né? (Risos) Eu acho a diretora rigorosa. Mas eu gosto de gente assim. Principalmente se é a chefe. Meu filho também é chefe onde ele trabalha.

J – E os outros?

(Todos dizem que gostam de tudo.)

J – Todos vocês gostam de tudo?

A11 – Pelo menos nesse ano, até agora, eu não tenho nada do que reclamar.

A10 – Podia ter uma lanchonete pra gente comprar doces. (Risos)

J – Qual a sua opinião sobre o PEJA?

A12 – Eu tenho uma resposta, mas não sei se vocês vão concordar. Tem muita gente que dá valor ao estudo. Mas tem gente que não dá valor. Tem gente que quer um emprego melhor, mas não tem o estudo necessário pra isso.

A14 – Eu fiquei sem estudar um bom tempo. E quando eu vim pra cá, ainda não tinham dado o livro, que facilita um pouquinho. Mas aí a gente fazia do quadro e tinha que puxar da cabeça mesmo. Foi quando eu me surpreendi. Porque eu achava que não tinha noção de responder, foi aí que eu fui evoluindo e tive capacidade de fazer, assim como os outros. A gente diz que não sabe fazer.

J – O PEJA recebe um dinheiro que serve tanto para o material quanto para a alimentação dos alunos, todas as coisas que vocês necessitam: os livros, o uniforme etc.

A14 – As pessoas não têm condições financeiras de comprar e recebem da escola...

A13 – Eu acho o PEJA uma coisa muito boa. Porque antes só tinha escola durante o dia, para as crianças, não tinha escola à noite. Por isso a diretora cobra dos alunos, porque, com certeza, ela faz as coisas todas bem feitas. Quando a gente começou a estudar aqui não tinha merenda, vinham uns lanchinhos. Era tudo muito bem controlado. Eu já trabalhei em casa de diretora e as coisas da escola iam pra casa dela. E aqui você vê que isso não acontece. Quem consome somos nós.

A15 – Tem uma coisa que não é culpa da escola, nem da direção, nem da professora. Mas eu acho que poderia dar material pra gente melhor. Os lápis que a gente ganha, faz ponta e vai quebrando... o apontador só se usa duas vezes. Depois você tem que comprar. Eu acho que não é culpa da escola, mas do governo. Poderia mandar um dinheiro maior pra comprar um material melhor, que a gente não precisasse comprar do nosso bolso. A régua envergava... não estou fazendo reclamação da escola, mas não do governo.

A13 – Nesta parte eu defendo o PEJA, porque são muitas escolas pra ele dar material. Eu ainda tenho todo o material que ganhei no começo do ano. Ele pode dar uma régua que custa R\$ 10, amanhã o aluno vai dizer que esqueceu em casa, que perdeu... O que vale é o cuidado. Se não tiver cuidado, como fica?

A14 – Eu ganhei um lápis de cor, mas desde o dia que eu ganhei, não sei onde está... (Risos)

A13 – Não é um material de primeira, mas...

A15 – Os livros são muito bons, de matemática...

J – Essa ajuda é importante, mesmo que o material não seja de primeira linha?

(Todos concordam que sim.)

A14 – Tem que ver que o governo não está fazendo favor não. Nós pagamos imposto pra isso! O governo está ali a serviço do povo. Quando ele vai se candidatar, eles têm obrigação de fazer as coisas, porque nós pagamos impostos e ele tem que dar graças a Deus de estar ali.

A15 – Porque nós votamos nele. Se não tivesse material aqui da escola, eu não teria dinheiro pra comprar.

A14 – Nem eu...

A11 – Antigamente, quando a gente estudava, tudo a gente comprava e ainda pagava passagem. Não tinha o uniforme e o Rio Card.

J – Quando você comenta com alguém que está estudando, o que você mais enfatiza na sua fala?

(Todos afirmam que tem orgulho de estudar)

A13 – Eu tenho orgulho de estudar. Porque você sempre tem que ter orgulho quando faz alguma coisa digna, boa.

A10 – A minha mãe foi inspetora de colégio. Então, ela falou: “Cristina, você vai com essa blusa?” (risos) Ela me humilhou... falou pra eu vir com outra blusa e vestir essa só aqui na escola.

A14 – Parece aquele uniforme de gari...

J – E se fosse de outra cor, não laranja?

(Todos dizem que seria diferente)

A10 – Os motoristas olham pra gente como se a gente fosse bandido!

A14 – Antigamente, os garis tinham vergonha do uniforme deles. Hoje em dia quem sofre somos nós na escola...

A15 – Pra mim é um orgulho estar estudando. Eu entrei aqui não sabia um A. agora já sei ler um pouquinho. Já conheço as letras. Eu entrei aqui com o objetivo de ler a bíblia. Eu tinha vergonha de não saber ler no culto. Uma mulher de 48 anos não saber ler e escrever... Por isso eu vim pra escola. Hoje já estou lendo a bíblia, já estou deixando recadinho pra minha patroa. Minha patroa me incentivou muito. Ela dizia: “eu não aguento mais essa secretária. Ela pega os recados, mas não pode anotar”. Então eu estou feliz, eu me orgulho de estar estudando.

A10 – Os motoristas fazem a gente sentir vergonha. Eles olham com uma cara de desprezo. Às vezes eu pago a passagem.

A13 – Eu nunca tive esse problema.

J – Você costuma utilizar o que aprende na escola no seu dia a dia (no trabalho, em casa, na rua etc.)?

A11 – Com certeza.

A15 – Eu uso. Eu faço camisetas pra vender. Minha patroa leva pra o colégio pra vender pra mim e eu anoto. Eu levo o papel anotado e mostro pra ela ver se está certo. Quando ela vê que está errado, ela me diz “não é assim, é assim”. Eu aprendi a escrever os nomes das pessoas. Na minha casa, antes de dormir, toda noite eu leio um versículo da bíblia. E leio tudo certinho! Chamo minha sobrinha pra ver se está certo. Eu fico feliz!

A14 – Eu trabalho como secretaria. Eu sei ler bastante. Mas o meu problema é na escrita. Quando escrevo de caneta, minha letra sai meio trêmula. Meu patrão fala, diz que vai me mandar embora se eu não fizer direito, diz que eu tenho que prestar mais atenção. Eu fico pressionada e aumenta meu momento de amnésia (Risos). Porque eu esqueço das outras coisas.

A13 – Meu marido viaja muito e agora ele já deixa um bilhete pra mim. Antes ele tinha que me ligar. Quando eu saio, eu deixo um bilhete pra ele. Isso pra mim é muito bom!

A12 – Eu estou aprendendo alguma coisa. Quando eu vou na loja comprar material que está na nota, que o chefe manda. Tem profissional que tem leitura, mas faz o serviço pela metade. Eu sou um profissional que tenho menos leitura, mas faço o serviço bem feito. Tenho 18 anos num serviço só. Se eu fosse uma pessoa ruim de serviço não estava esse tempo todo. O importante é isso. Com leitura, eu posso conseguir uma coisa melhor. Eu tenho a carteira assinada como servente.

A11 – Eu me comunico com minha filha e meu marido através de bilhetes. Mas eu escrevia com muitos erros e eles me incentivaram a voltar a estudar. A escola está me ajudando muito. Eles falam: “ih! Está melhorando!”

A10 – Eu me esquecia muito. Eu ia pra fila do banco e esquecia a senha. Esquecia muito. Hoje não esqueço nada. Já consigo fazer transferências de uma conta pra outra. Antigamente eu sentia muita dificuldade em fazer esse tipo de coisas e agora já não sinto mais. Tinha que levar tudo anotado em papelzinho... O colégio incentivou a minha memória a trabalhar mais rapidamente.

A9 – Quando eu cheguei aqui já sabia escrever alguma coisa. Só que tem hora que dá um nervoso tão grande que eu não consigo fazer nada. Eu escrevo bilhetinho pro meu marido. Eu sei muitas coisas, não tenho dificuldade. Mas a idade não permite muita coisa. Eu melhorei 100% aqui na

escola. Um dia eu fui lá na secretaria e falei pra Cristina que queria sair da escola. Ela disse: “você não pode sair, você pode faltar quantos dias quiser, mas não pode sair da escola”. Ela disse que eu podia voltar quando estivesse melhor da saúde.

J – Você acha que será aprovado no final deste ano? Por quê?

A15 – Eu não vou. Porque eu não estou preparada. Se eu for pra outra turma, eu vou voltar pra Clara. Eles têm que passar a gente rápido. Mas eu acho que a gente tem que saber ler e escrever corretamente. Se não a gente chega na outra turma e fica perdida. Quando ela fala que eu vou passar, eu fico apavorada. Porque eu sei que não tenho capacidade de passar de ano. Eu vou chegar lá, mas preciso de mais um tempo. Eu mesma estou me assustando comigo mesma, porque eu estou melhorando. Eu ainda me confundo com algumas letras e preciso melhorar.

A9 – Eu também acho que pra passar de ano tem que saber ler e escrever muito bem. Vocês podem até ficar zangadas... (Risos)

J – Vocês acham que com a idade de vocês, vocês podem ter consciência do aprendizado de cada um?

A15 – Claro que sim. Tem dois anos que estou aqui e já sei muita coisa.

A13 – De matemática eu até teria. Agora na escrita, eu ainda preciso de um pouco de segurança.

A11 – Eu passei 30 anos sem estudar. Esse tempo que eu estudei ficou esquecido. Eu acredito que ainda preciso melhorar em muitas coisas.

A10 – Eu acho que não. Porque eu ainda tenho muita dificuldade em verbos. E também tem só um mês e pouco que eu estou aqui.

A12 – Eu quero continuar com Dona Clara e prestar mais atenção.

A14 – Eu tenho dificuldade e não entra na minha cabeça a conta de dividir. Tenho dificuldade na escrita e as vezes substituo algumas letras por outras. Mas não é falta de atenção, não.

A15 – Ela (Alessandra) vai na nossa mesa e ensina a gente.

A13 – Ela sabe muito!

A14 – Primeiro eu corrijo com a professora pra depois passar pra eles. Pra não ensinar errado.

J – Tem mais alguma coisa que vocês gostariam de falar?

A14 – Que tal a gente escrever uma carta pra termos aula de computador na escola?

(Todos concordam)

## APÊNDICE 12 – ESCOLAS SELECIONADAS

DESEMPENHO E EVASÃO PEJA I - 1º COC 2006													
CRE	ESCOLA	BLOCO I						BLOCO II					
		Nº de alunos	Evasão	% Evasão	Alunos avaliados	Conceito I	% Conceito I	Nº de Alunos	Evasão	% Evasão	Alunos avaliados	Conceito I	% Conceito I
8ª	A	32	8	25%	24	6	25%	36	7	19%	32	8	25%
5ª	B	17	1	6%	16	9	56%	46	9	20%	39	8	21%
5ª	C	47	2	4%	54	8	15%	25	2	8%	26	0	0%

DESEMPENHO E EVASÃO PEJA I - 2º COC 2006													
CRE	ESCOLA	BLOCO I						BLOCO II					
		Nº de alunos	Evasão	% Evasão	Alunos avaliados	Conceito I	% Conceito I	Nº de Alunos	Evasão	% Evasão	Alunos avaliados	Conceito I	% Conceito I
8ª	A	24	8	33%	25	5	20%	32	8	25%	27	4	15%
5ª	B	16	2	13%	15	4	27%	33	6	18%	34	3	9%
5ª	C	54	7	13%	50	10	20%	26	4	15%	24	2	8%

DESEMPENHO E EVASÃO PEJA I - 3º COC 2006													
CRE	ESCOLA	BLOCO I						BLOCO II					
		Nº de alunos	Evasão	% Evasão	Alunos avaliados	Conceito I	% Conceito I	Nº de Alunos	Evasão	% Evasão	Alunos avaliados	Conceito I	% Conceito I
8ª	A	45	2	4%	43	9	21%	50	1	2%	49	8	16%
5ª	B	15	0	0%	16	4	25%	34	0	0%	39	9	23%
5ª	C	50	6	12%	51	12	24%	24	2	8%	22	1	5%

PEJA I BLOCO 1																
CRE	ESCOLA	CONCEITOS 1º COC					CONCEITOS 2º COC					CONCEITOS 3º COC				
		O	MB	B	R	I	O	MB	B	R	I	O	MB	B	R	I
8ª	A	0	0	3	15	6	0	0	4	16	5	0	0	3	31	9
5ª	B	0	0	2	5	9	0	0	0	11	4	0	0	0	12	4
5ª	C	0	4	20	22	8	8	8	9	15	10	7	5	12	15	12

PEJA I BLOCO 2																
CRE	ESCOLA	CONCEITOS 1º COC					CONCEITOS 2º COC					CONCEITOS 3º COC				
		O	MB	B	R	I	O	MB	B	R	I	O	MB	B	R	I
8ª	A	0	1	4	19	8	0	4	5	14	4	0	8	15	18	8
5ª	B	0	10	11	10	8	0	2	17	12	3	0	6	11	13	9
5ª	C	4	7	10	5	0	4	7	6	5	2	4	3	10	4	1

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)