

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 compõe 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)¹, 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.

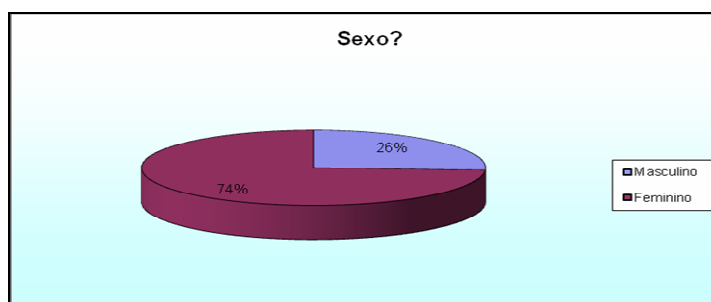


Gráfico 1 – Sexo

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

¹ 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%)². 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 seguir³.

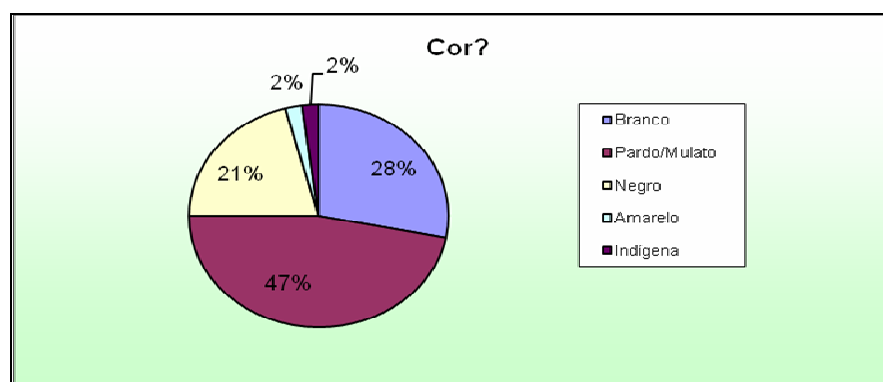


Gráfico 2 – Cor declarada

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

² Fonte: Pesquisa fornecida em setembro de 2009 pela SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em Castillo, 2009.

³ 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.

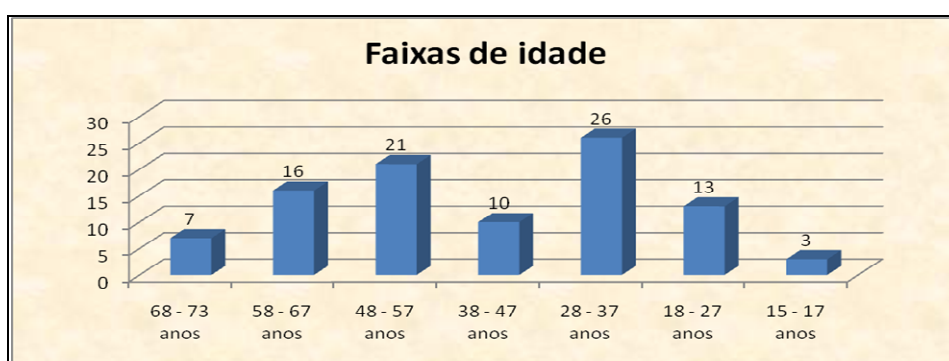


Gráfico 3 – Idade

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

Total	7	16	21	10	26	13	3	96
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

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.

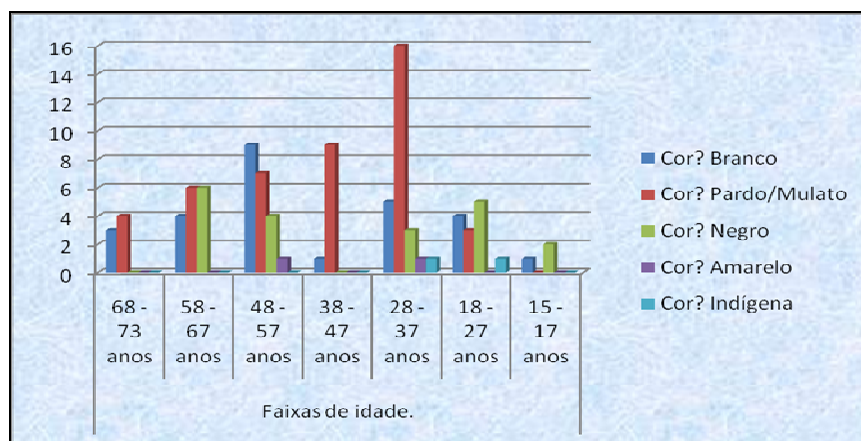


Gráfico 4 – Cor e faixa etária

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.

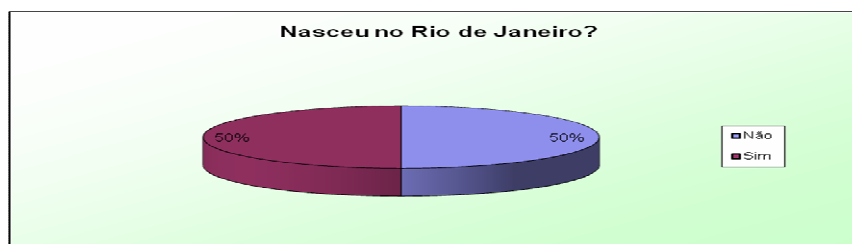


Gráfico 5 – Naturalidade

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
Total	48	48	96

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).

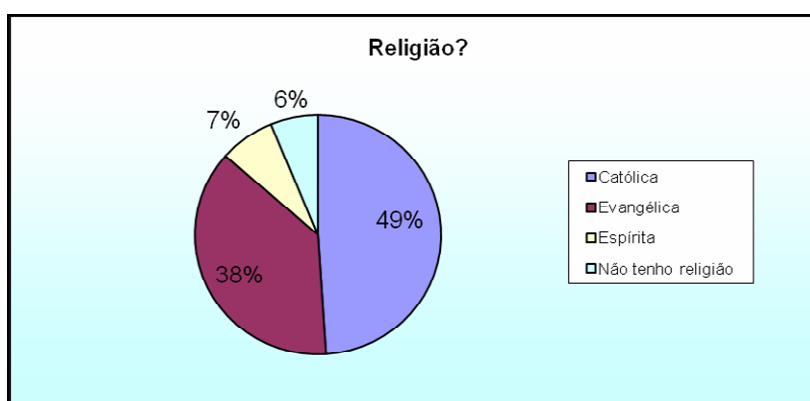


Gráfico 6 – Religião

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%.

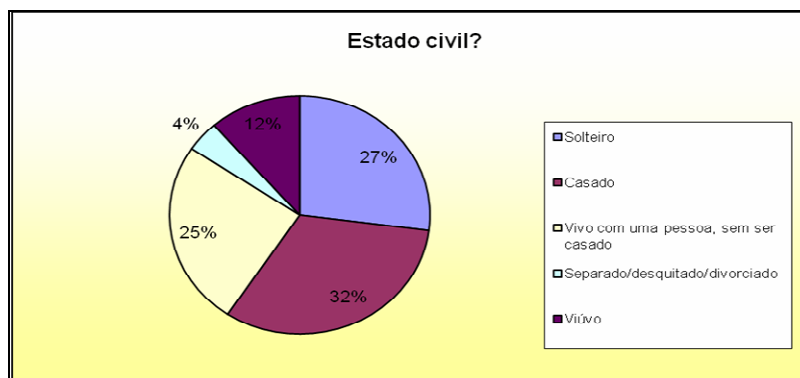


Gráfico 7 – Estado civil

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.

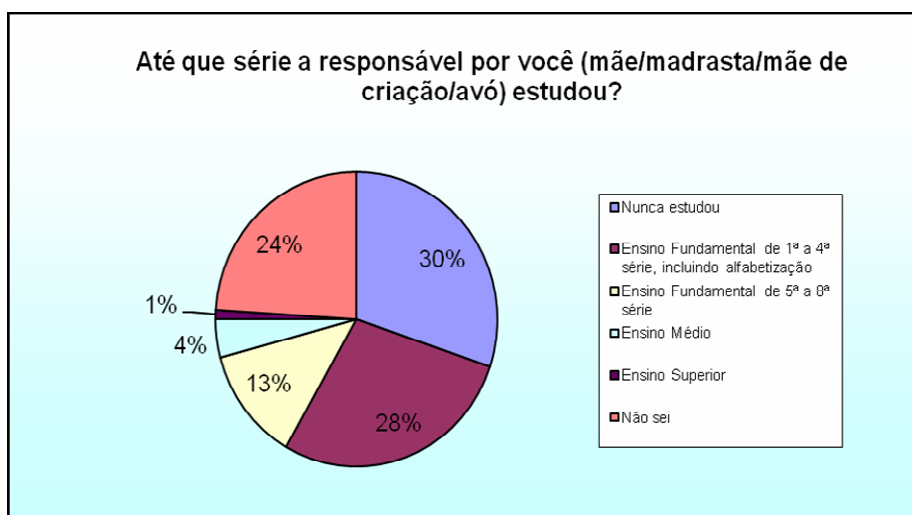


Gráfico 9 – Escolaridade da mãe

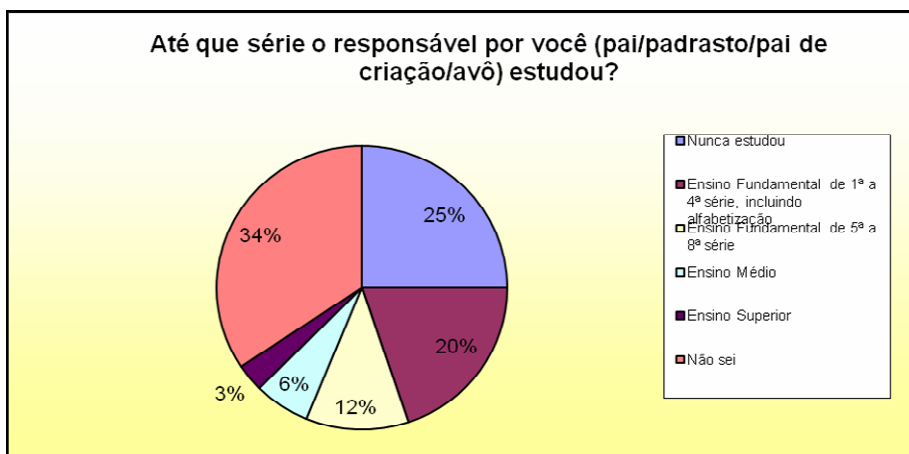


Gráfico 10 – Escolaridade do pai

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.

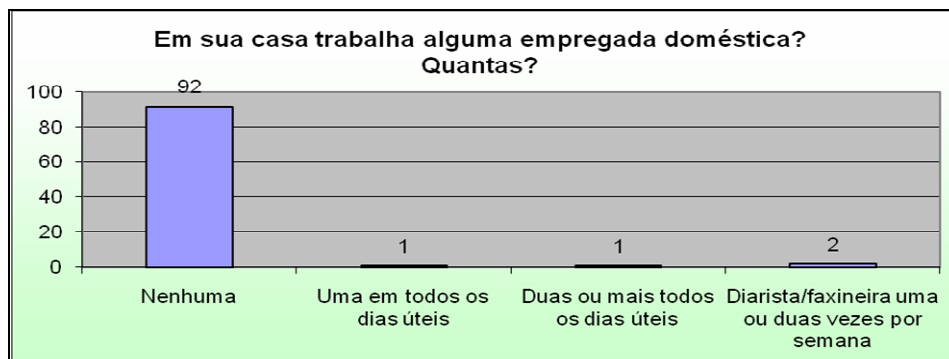


Gráfico 11 – Empregada doméstica

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.

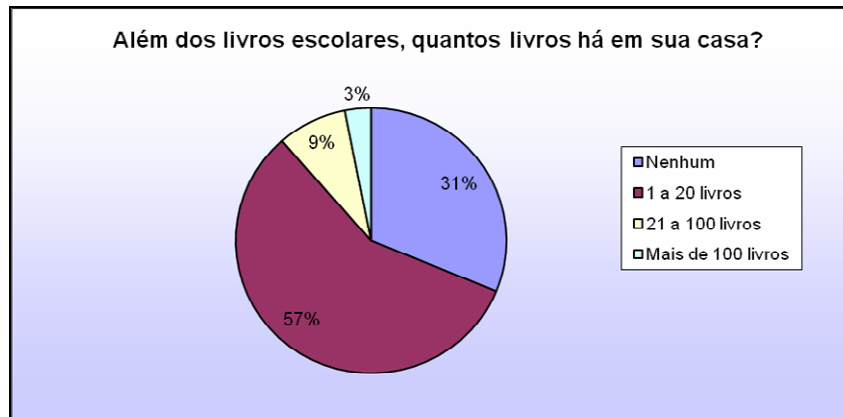


Gráfico 12 – Livros em casa

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%).

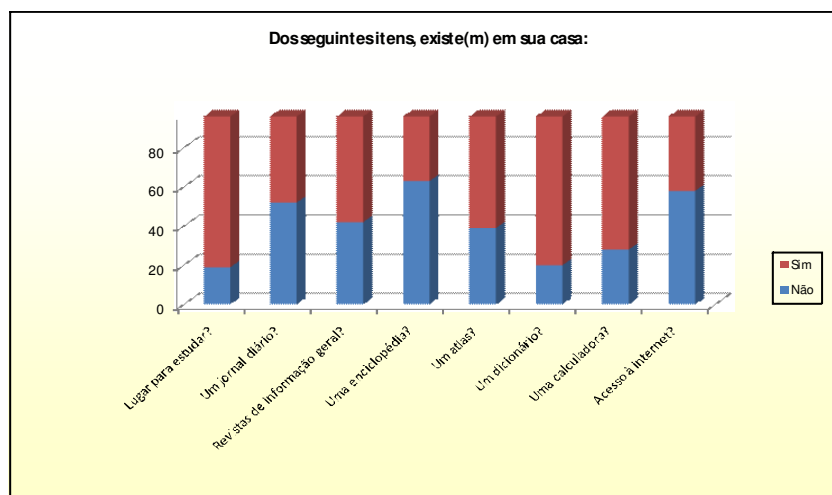


Gráfico 13 – Recursos disponíveis em casa

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 2005⁴ e dos Censos Escolares 2005 e 2006 (BRASIL, 2006)⁵, que apontam que a maioria dos alunos que cursa a EJA está entre a população economicamente ativa no Brasil.

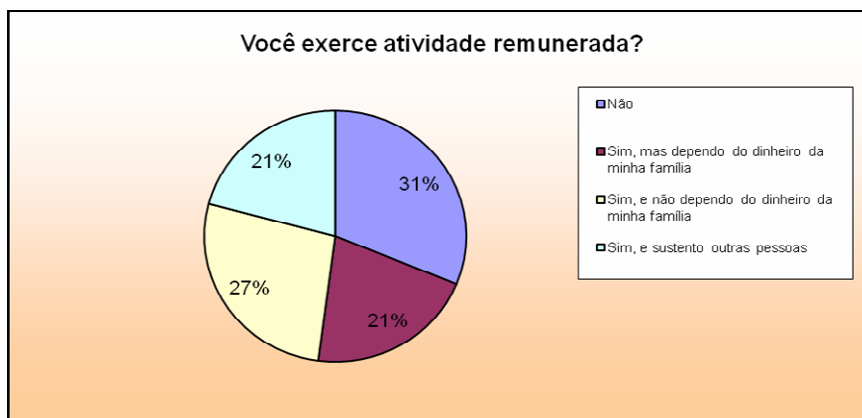


Gráfico 14 – Atividade remunerada

⁴ 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.

⁵ 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.

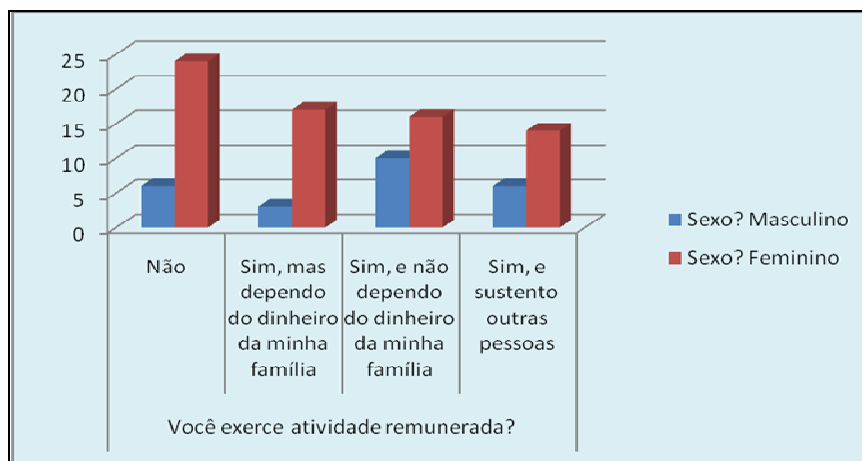


Gráfico 15 – Sexo e atividade remunerada

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.

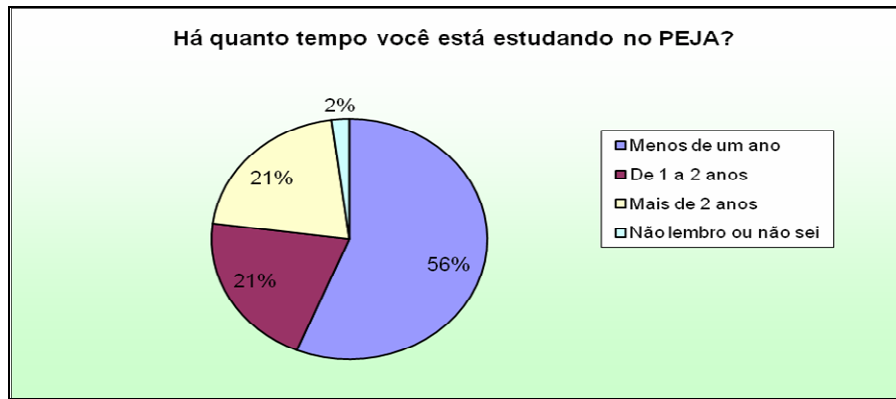


Gráfico 16 – Tempo de estudo no PEJA

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.

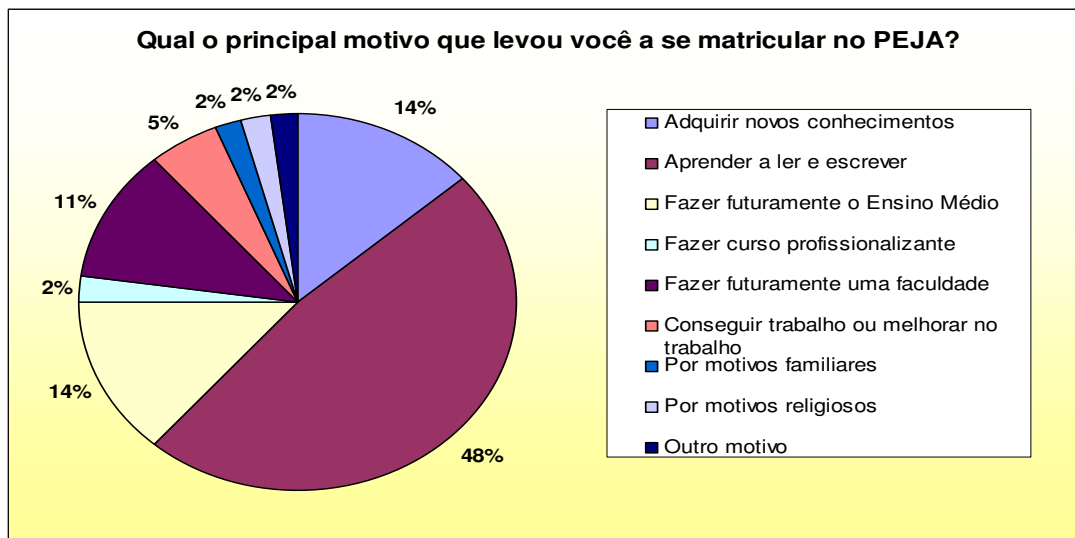


Gráfico 17 – Principal motivo para a matrícula no PEJA

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.

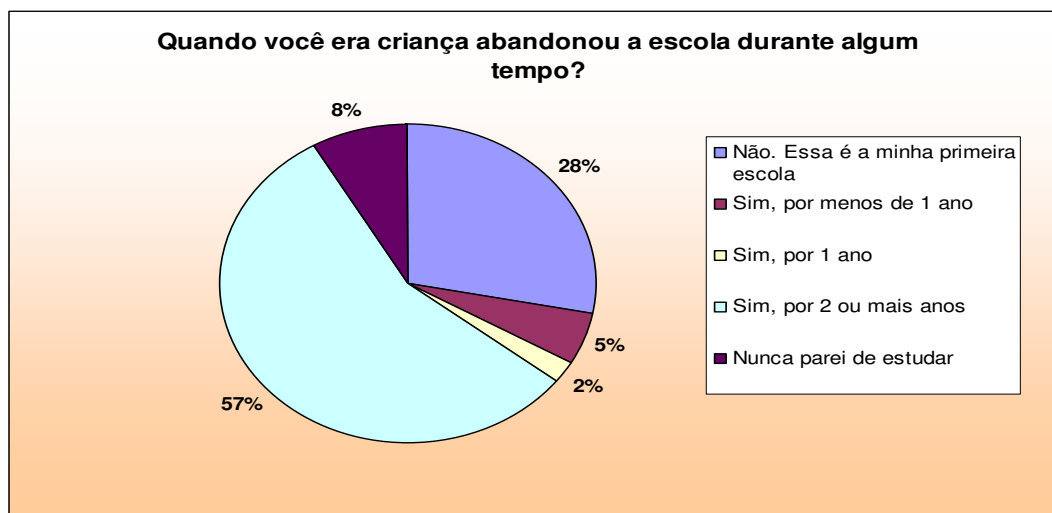


Gráfico 18 – Abandono da escola na infância

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.

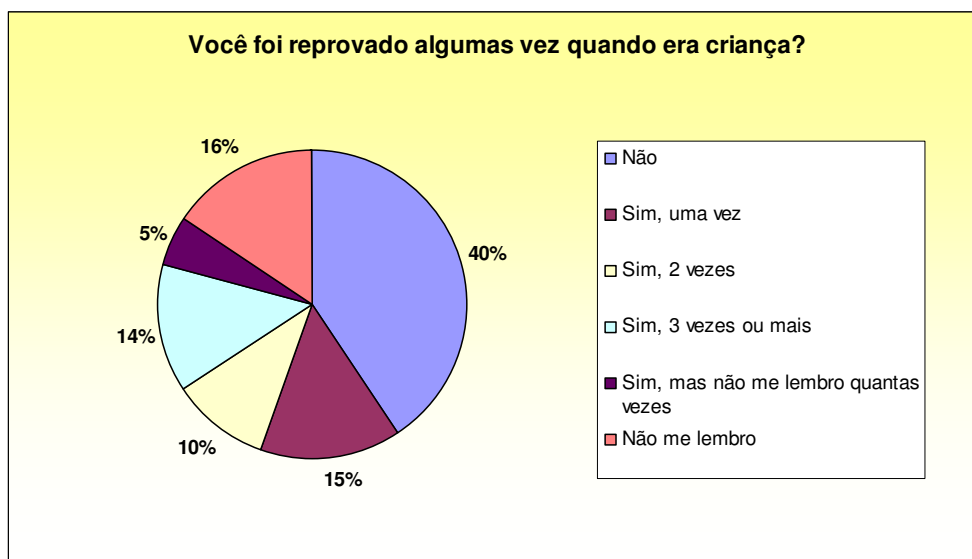


Gráfico 19 – Reprovação na infância

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.

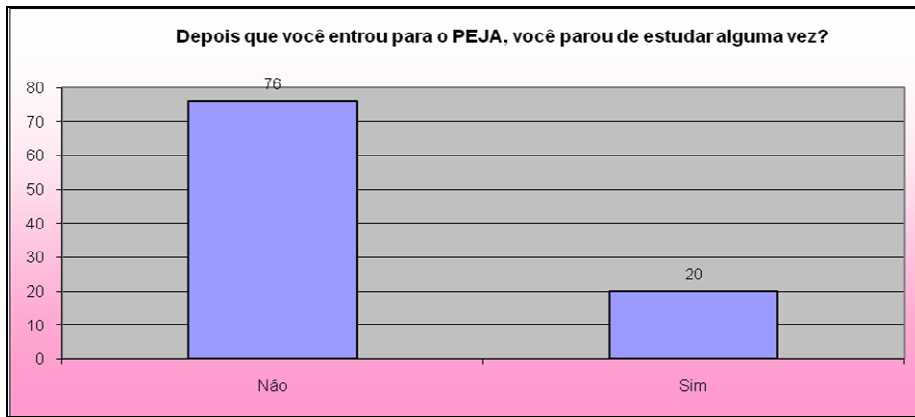


Gráfico 20 – Abandono do PEJA

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.

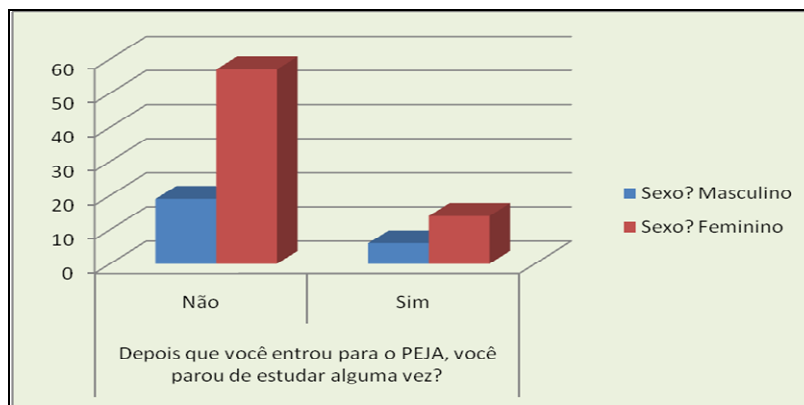


Gráfico 21 – Sexo e abandono do PEJA

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.

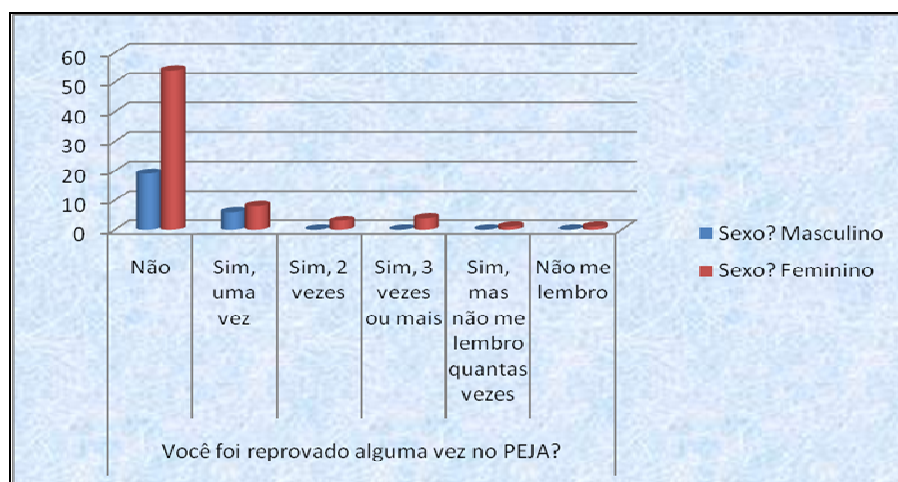


Gráfico 23 – Sexo e reprovação no PEJA

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.

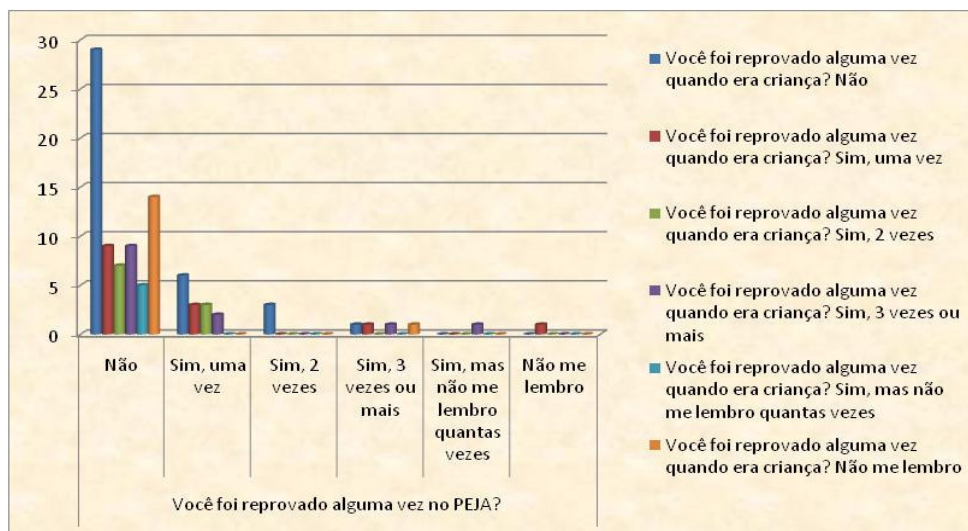


Gráfico 24 – Aprovação na infância e aprovação no PEJA

Faltas neste ano letivo

É interessante observar não só a evasão escolar, mas também o absentismo 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).

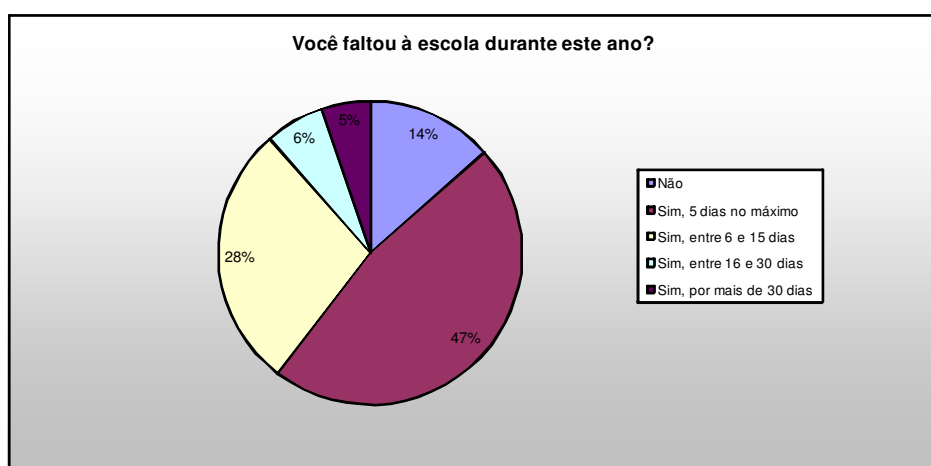


Gráfico 25 – Faltas neste ano letivo

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:

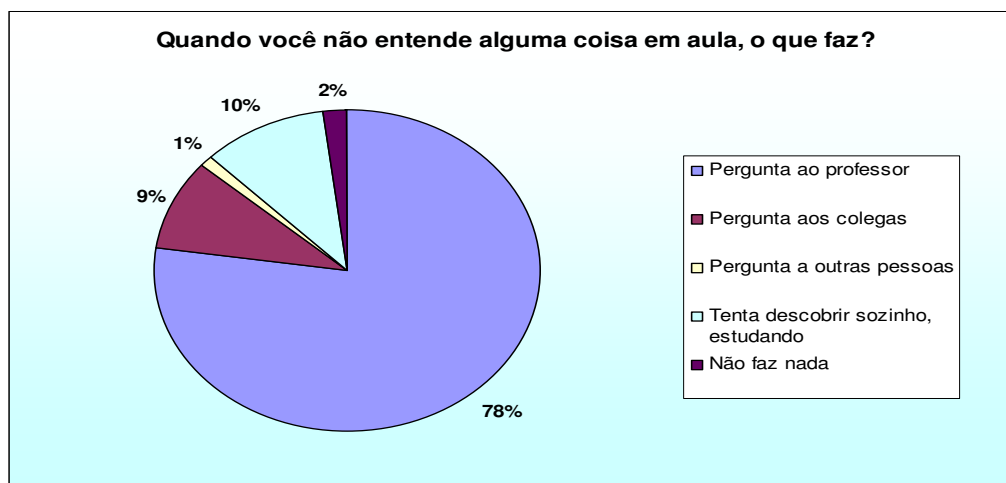


Gráfico 26 – Compreensão na aula

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.

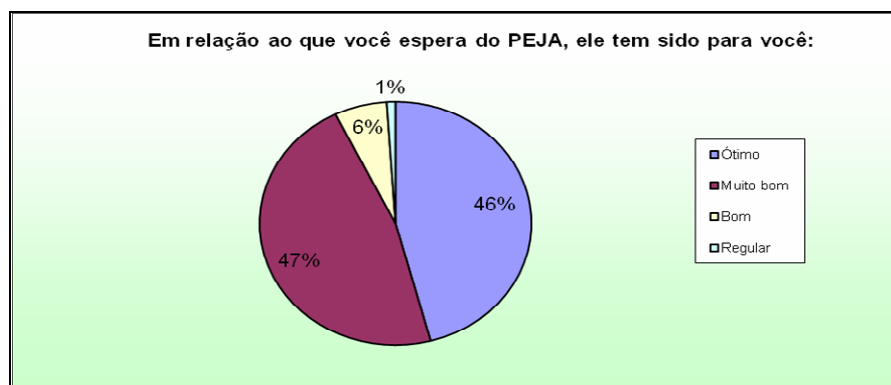


Gráfico 28 – Avaliação do Programa

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.

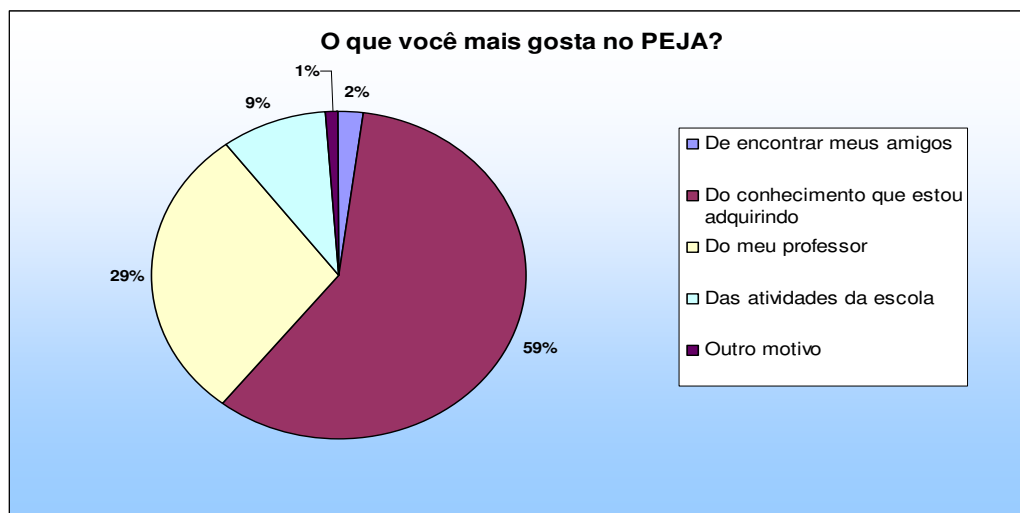


Gráfico 29 – Avaliação do Programa 2

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.

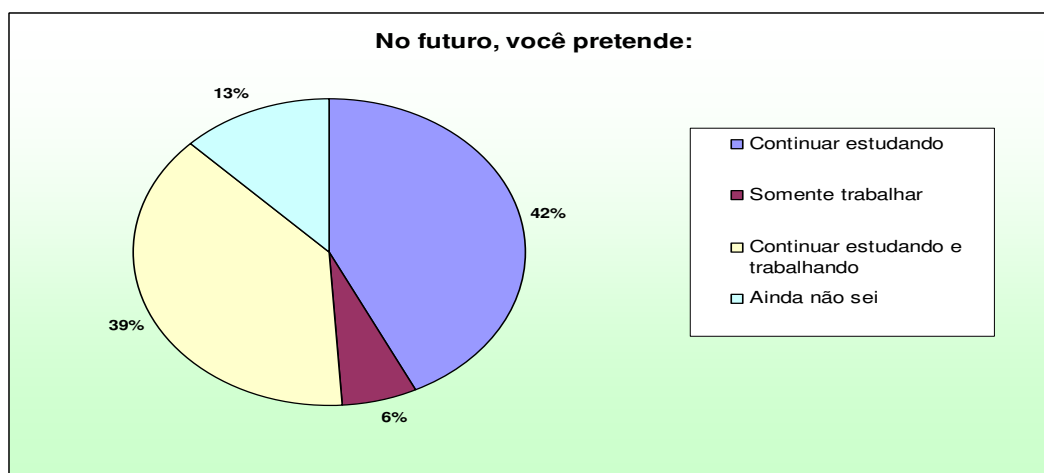


Gráfico 30 – Perspectivas para o futuro

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.

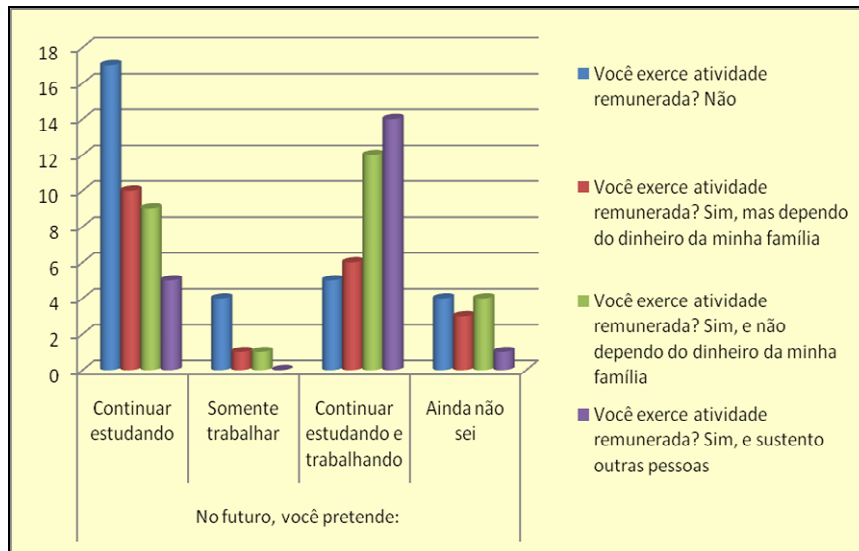


Gráfico 31 – Atividade remunerada e perspectivas para o futuro

O cruzamento das 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.

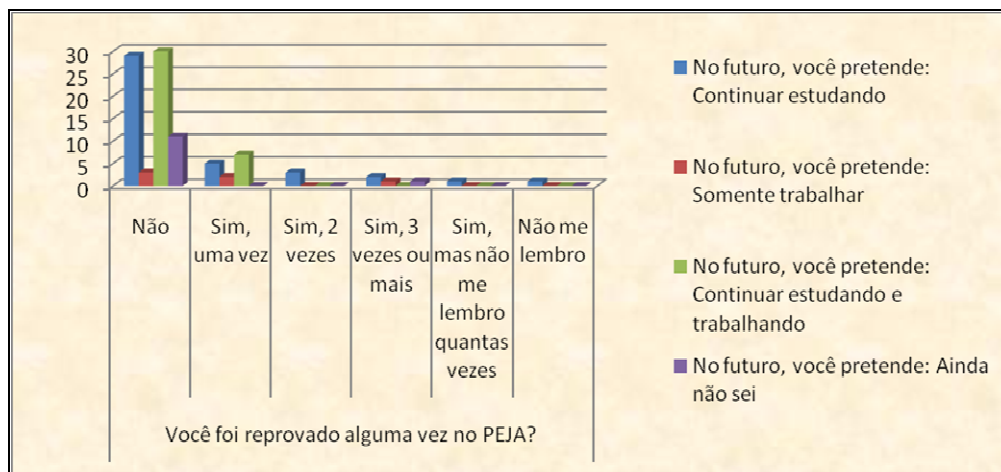


Gráfico 32 – Reprovação no PEJA e perspectivas para o futuro

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 Municipal⁶ 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 Fundamental⁷.

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

⁶ 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.

⁷ 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 Orientadora⁸, 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

⁸ 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 Fundamental⁹.

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,

⁹ 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 alunos¹⁰ 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

¹⁰ 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 Fundamental¹¹.

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.

¹¹ 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 instrumentos¹² 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

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

¹² 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.

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

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

Categorias de análise	Incidências no Programa Nud*ist 4
Infraestrutura da escola <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre aspectos internos e externos à escola, recursos escolares e pedagógicos disponíveis 	200 unidades de texto em 18 documentos
Perfil Profissional	
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência pedagógica 	92 unidades de texto em 12 documentos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação e formação 	99 unidades de texto em 12 documentos
Relacionamento escola e comunidade <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso e envolvimento da escola com a comunidade 	44 unidades de texto em 6 documentos
Gestão escolar e liderança	
<ul style="list-style-type: none"> • Organização e gestão da escola 	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
Objetivos e metas da escola	
• 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
Organização escolar	
• 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
Docentes	
• 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
Alunos	
• 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
Características do ensino	
• 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
Qualidade da instrução	
• 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
Níveis adequados de instrução	
• 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
Incentivo	
• 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, retroprojeter, aparelho de DVD, vídeo, máquina fotográfica e máquina copiadora. Estes materiais são comprados com os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE¹³). As escolas afirmam que todos

¹³ 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

sem fins lucrativos. O Programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Disponível em: www.fnnde.gov.br. Acesso em: 08 set 2009.

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 desencontradas, 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. Salienta 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 Estudos¹⁴ 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.

¹⁴ 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 Riocard¹⁵ 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

¹⁵ 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 rigorosidade 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 educação¹⁶. 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

¹⁶ 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 PEJA¹⁷.

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

¹⁷ 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 faltem 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 Intendente¹⁸ 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

¹⁸ 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 escolar¹⁹; 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.

¹⁹ 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?²⁰ 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

²⁰ 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 pesquisadas 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 provas²¹.

²¹ 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 norteamento 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 observadas²² são recortes de jornais e revistas, colagem, ditados, contas (arme 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,

²² 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 I²³.

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

²³ **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

Estratégias metodológicas gerais	P1	P2	P3	P4	P5	P6
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			
Estratégias metodológicas relacionadas à leitura/escrita						
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			
Práticas escolares						
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 debatessem 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.