

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado  
Linha de Pesquisa: Formação de Professores



Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos

**TECNOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS**

O Ensino Personalizado no Centro de Estudos de Educação de  
Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira – CES

Belém  
2013

Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos

**TECNOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

O Ensino Personalizado no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos  
Prof. Luís Octávio Pereira – CES

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação  
em Educação, da Universidade do Estado do  
Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores.  
Orientador: Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Belém  
2013

**Dados Internacionais de Catalogação - CIP**  
**Biblioteca do Curso de Mestrado da UEPA, Belém - PA**

---

Sa596t Santos, Izabel Conceição Nascimento Costa dos

Tecnologias de ensino na educação de jovens e adultos: o ensino personalizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira - CES / Izabel Conceição Nascimento dos Santos; Orientador Emmanuel Ribeiro Cunha. - Belém: UEPA, 2013.

125f.

Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Tecnologia de ensino. 5. Ensino personalizado I. Cunha, Emmanuel Ribeiro. II. Título.

CDD 370.2874

---

Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos

## **TECNOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O Ensino Personalizado no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos  
Prof. Luís Octávio Pereira – CES

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores.  
Orientador: Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Data da Aprovação: \_\_\_/\_\_\_/2013

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_ - Orientador/Presidente  
Prof<sup>o</sup> Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha  
Doutor em Educação  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Membro Interno  
Prof<sup>a</sup> Dra. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva  
Doutora em Linguística  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Membro Externo  
Prof<sup>a</sup> Dra. Sônia Regina Mendes dos Santos  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

\_\_\_\_\_ - Membro Externo  
Prof<sup>o</sup> Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage  
Doutor em Educação  
Universidade Federal do Pará

A minha irmã Maria do Carmo  
Costa de Souza *in memoriam*  
pelos momentos felizes que  
juntas passamos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que em cada desafio presente nesta formação continuada me fortaleceu para que o sonho de ser Mestre em Educação tronar-se realidade.

Aos meus pais, que me ensinaram a ser comprometida com os acordos firmados.

Aos meus irmãos e irmãs, pela força dada em cada gesto de carinho.

Ao meu marido e companheiro, que me apoiou em cada momento desta trajetória profissional.

A minha filha Amanda, de apenas quatro anos de idade, que conseguiu dar leveza nos momentos de construção da minha dissertação com suas brincadeiras de criança e carinho verdadeiro.

Ao meu orientador, que me ajudou a desenvolver trabalhos importantes com relação a todos os passos que o projeto de pesquisa exige no curso de Mestrado.

Aos membros da banca de qualificação, professores doutores Emmanuel Ribeiro Cunha, Maria do Perpétuo Socorro C. da Silva, Salomão Antônio M. Hage e Sônia Regina M. dos Santos pelas contribuições dadas ao projeto de pesquisa.

Aos meus companheiros de turma do mestrado pelos momentos de estudo, pesquisa, troca de experiências e urbanidade. Em especial, a Lígia Acácio e Angela Marques dos Santos, com as quais montei um grupo de estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que por meio de seus conhecimentos nos deram pistas do caminho que pesquisadores podem percorrer para o desenvolvimento de projetos importantes para a educação.

À diretora Miriam Augusta de O. e Silva do CES, pela cordialidade nos momentos que precisei utilizar esta instituição como *locus* de pesquisa, e às Especialistas em Educação, que disponibilizaram as informações sobre o trabalho pedagógico realizado. Em especial, a Marluce Silva, que trabalha no turno da tarde, com quem mantive mais contato e que mediou o meu relacionamento junto aos professores.

Aos professores que trabalham no Ensino Personalizado Semipresencial do CES, ao permitirem a minha presença para observação das aulas.

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

*(Paulo Freire, 1991)*

## RESUMO

SANTOS, Izabel Conceição Nascimento Costa dos. **Tecnologias de Ensino na Educação de Jovens e Adultos** - O Ensino Personalizado no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira – CES. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

Este estudo discute o ensino personalizado como tecnologia de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Realizou-se uma pesquisa qualitativa descritiva tendo a entrevista semi-estruturada e a observação como principais técnicas de coleta de dados. Objetivou-se: identificar e analisar a concepção de ensino personalizado dos professores da Educação de Jovens e Adultos; descrever e analisar o processo de trabalho docente com o ensino personalizado na Educação de Jovens e Adultos; delinear os desafios sobre a utilização do ensino personalizado semipresencial como uma tecnologia de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Os dados obtidos foram agrupados em categorias que emergiram do estudo, a saber: saberes docentes; prática inclusiva; avaliação e formação profissional. Os resultados mostram que o ensino personalizado como tecnologia de ensino possibilita uma prática que respeita as limitações dos alunos, e propicia uma formação para a cidadania, dando oportunidade para que eles concluam o nível de ensino no qual estão matriculados. A grande maioria dos professores utiliza além dos módulos de sua respectiva disciplina outros materiais didáticos para facilitar o aprendizado do aluno. As observações das aulas evidenciaram que os professores enfatizam o trabalho com o conhecimento de modo que os alunos conseguem melhorar o nível de sua aprendizagem. Observou-se também que os discentes analisam o ensino personalizado como uma organização escolar que corrobora com a sua formação enquanto estudante e cidadão. Conclui-se que o ensino personalizado exige uma mudança nas formas de ensinar, pois o processo de trabalho faz com que o professor seja um mediador entre o conhecimento que o aluno construiu culturalmente e os conteúdos trabalhados numa perspectiva de assessorar o educando que é singular e plural.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Educação de Jovens e Adultos. Tecnologias de Ensino. Ensino Personalizado.

## ABSTRACT

SANTOS, Izabel Conceição Nascimento Costa dos. **Teaching Technologies in Youth and Adult Education** - The Custom Teaching in the Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos (Center for the Study of Youth and Adults Education) Prof. Luís Octávio Pereira - CES. 2013. 125f. Thesis (Master's Degree in Education). Universidade do Estado do Pará (University of Pará), Belém, 2013.

This study discusses the custom teaching as a teaching technology in Youth and Adult Education. We conducted a descriptive qualitative research with semi-structured interviews and observation as the main data collection techniques. This study aimed to: identify and analyze the conception of custom teaching by teachers of Youth and Adult Education; describe and analyze the process of teaching work with the custom teaching in Youth and Adult Education; delineate the challenges on the use of blended custom teaching as a teaching technology in Youth and Adult Education. The collected data were grouped into categories that emerged from the study, namely: teaching knowledge; inclusive practice; evaluation and training. The results show that the custom teaching as an education technology enables a practice that respects the limitations of students and provides an education for citizenship, giving opportunity for them to complete the grade level in which they are enrolled. The majority of teachers used other teaching materials to facilitate student learning in addition to their respective discipline modules. The observations of the classes showed that the teachers emphasize the work in the knowledge so that students can improve their level of learning. It was also observed that students analyze the custom teaching as a school organization that corroborates their education as a student and citizen. We conclude that the custom teaching requires a change in the forms of teaching because the work process makes the teacher as a mediator between the knowledge that the student culturally constructed and the contents worked in class, with the perspective to advise the learner that is unique and plural.

Keywords: Education. Teachers Training. Youth and Adults Education. Education Technologies. Custom Teaching.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Ficha de Frequência.....	26
Quadro 2 - Acompanhamento das Aprendizagens.....	26
Tabela 1 - Descrição dos Entrevistados.....	29
Tabela 2 - Faixa Etária dos Docentes. ....	30
Tabela 3 - Formação Inicial e Atuação Profissional. ....	31
Tabela 4 - Formação Continuada.....	32
Tabela 5 - Quantitativo de Escolas.....	33
Tabela 6 - Experiência Profissional por Nível de Ensino .....	33
Tabela 7 - Aulas Observadas.....	34
Quadro 3 - Tecnologias de Trabalho.....	48
Quadro 4 - Educação Personalizada Inspirada em Pesquisas de Escobar .....	51
Tabela 8 - Matrícula no CES.....	59
Tabela 9 - Quantidade de Módulos.....	61
Tabela 10 - Integralização dos Módulos .....	62

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACADEPOL	Academia de Polícia Civil do Estado
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CES	Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Luís Octávio Pereira”
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação e Adultos
DESU	Departamento de Ensino Supletivo
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento
HECC	Honório Esporte Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAEJA	Núcleos Avançados de Educação de Jovens e Adultos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAD	Pesquisa Nacional de Domicílios
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SETEPS	Secretaria Executiva do Trabalho e Promoção Social
UEJA	Unidades de Educação de Jovens e Adultos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
FORMATAÇÃO DA PESQUISA: OBJETO, JUSTIFICATIVA, QUESTÃO NORTEADORA	20
DESCRIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	27
<b>1 O PERCURSO HISTÓRICO DA REGULAMENTAÇÃO DA EJA NO BRASIL E NO ESTADO DO PARÁ</b>	35
<b>2 TECNOLOGIA DE ENSINO NO ENSINO PERSONALIZADO</b>	49
2.1 UMA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DE ENSINO PERSONALIZADO	51
2.2 O ENSINO PERSONALIZADO E A PRÁTICA DOCENTE	60
2.3 AS EXPERIÊNCIAS DOS DISCENTES NO ENSINO PERSONALIZADO	71
<b>3 DIFERENTES OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO PERSONALIZADO</b>	77
3.1 OS SABERES DOS EDUCADORES PRESENTES NO FAZER PEDAGÓGICO DO ENSINO PERSONALIZADO	78
3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO PERSONALIZADO	82
3.3 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EJA	84
3.4 A AVALIAÇÃO NO ENSINO PERSONALIZADO	88
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	93
<b>REFERÊNCIAS</b>	99
<b>APÊNDICE</b>	102

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea exige cada vez mais das pessoas a apropriação de conhecimentos e, por este motivo a educação ainda é considerada como um processo capaz de contribuir para a ampliação dos conhecimentos adquiridos culturalmente dos jovens e adultos. Neste sentido, nota-se uma acentuada ansiedade por parte das pessoas que já atingiram uma determinada idade e que por diversos motivos não conseguiram concluir os estudos no sistema escolar de ensino, e que a própria vida cotidiana mostra que é necessária a complementação dos estudos para que as pessoas consigam dominar algumas habilidades indispensáveis para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Diante dos desafios impostos pela sociedade atual é a escola por meio de sua função social que vai oferecer metodologias para o desenvolvimento das habilidades e para a relação da teoria com a prática. Por esta razão, as pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho formal ou informal sentem a necessidade de retornarem a escola, porém é um grupo que está com pouco tempo disponível para estudar e que precisa de uma organização educacional que atenda essa peculiaridade. É um grupo que também já acumulou vários conhecimentos, que já tem algum domínio de um saber popular e a escola como um todo precisa estar organizada para acolher esse público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) estabelece para essas pessoas que não tiveram acesso ao ensino formal na idade própria uma oportunidade, que pode se tornar algo concreto a partir da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade presente no art. 37 que estabelece o seguinte:

os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Cada modalidade de ensino estabelecida no âmbito educacional reflete as demandas apresentadas pela sociedade que verbaliza a sua carência e indica que uma proposta de trabalho precisa ser desenvolvida, como ocorreu com a educação para as pessoas jovens e adultas quando representa em suas peculiaridades a elitização do ensino convencional e a necessidade de uma intervenção política e social para as pessoas excluídas do processo escolar de ensino.

Sobre o assunto, alguns autores têm se dedicado a pesquisas sobre a

concretude dessa modalidade de ensino, como Haddad e Di Pierro (2000), que analisam os programas político-educacionais que envolvem os jovens e adultos, assim como os impactos no campo desta modalidade de ensino.

De acordo com Haddad:

o campo de estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é recente. Poucas são as pesquisas e poucos são os pesquisadores. Essa é a realidade de um país que, em pleno século XXI, mantém uma dívida social com 30 milhões de jovens e adultos com mais de 14 anos de idade que não sabem ler e escrever ou que apenas deram os primeiros passos nesse processo, não adquirindo ainda habilidades suficientes para enfrentar os desafios cotidianos de uma sociedade como a nossa. (2011, p. 7).

A discussão do autor incide como um desafio aos profissionais que trabalham com a educação brasileira, principalmente aqueles que, diretamente, estão envolvidos com a EJA. No mesmo sentido, Soares (2011) também discute sobre esta modalidade de ensino e aponta a necessidade de dialogarmos sobre a formação dos professores que trabalham com essa clientela “diferenciada”, pois na formação inicial dos professores a ênfase recai sobre o trabalho com as crianças, e não com a prática docente para atuar com os jovens e adultos.

A LDB/96 apresenta a EJA como necessária e como um direito da pessoa jovem ou adulta, por isso é preciso ter professores qualificados para trabalhar nessa modalidade de ensino. Quando o professor vai trabalhar na escola que oferece a EJA ele encontra uma realidade totalmente diferente da sua vivência com o chamado ensino regular. Então, o professor percebe a necessidade de um trabalho diferenciado para que o aluno não desista de sua formação, para que não aumentem os índices de evasão escolar.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2007, o índice de evasão na EJA ainda expõe um quantitativo alto, pois:

[...] dos 8 milhões de pessoas que frequentaram o curso até 2006, 42,7% não chegaram a terminá-lo, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007. As razões para esse índice ser tão alto vão desde a incompatibilidade entre o horário das aulas e o trabalho até a metodologia, que não respeita as especificidades desse aluno. (Disponível em: [www.abril.com.br/politicaspublicas](http://www.abril.com.br/politicaspublicas). Acesso: 2 jun. 2013).

De acordo com as estatísticas do PNAD, a evasão escolar é causada, principalmente, por dois fatores, a saber: à incompatibilidade de horário entre estudo e trabalho, e à falta de metodologias adequadas para o professor trabalhar com esses jovens e adultos.

No que se refere à falta de metodologias adequadas, os autores que discutem a EJA enfatizam que:

[...] a formação de educadores para a educação de jovens (EJA) constitui um importante desafio na luta pela garantia do direito à educação ainda negado a milhares de brasileiros. A contradição entre a legislação que rege esse campo educativo, que apresenta alguns avanços no que tange aos direitos educacionais, e as políticas governamentais que, caracterizadas por uma visão compensatória, atribuem à EJA um lugar secundário, contribui para que a área ainda não conte com diretrizes de formação ou centros educativos responsáveis especificamente para essa formação (SOARES; VIEIRA, 2009, p. 155 – 156).

A problematização da formação de professores(as) para atuação na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os(as) profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal, trazendo em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento. (CAPUCHO, 2012, p. 65).

As pesquisas dos autores nos levam a refletir sobre as implicações que a falta de uma formação específica para os professores de EJA pode acarretar na metodologia desenvolvida em sala de aula com os jovens e adultos. Quando paramos para analisar as pesquisas realizadas sobre o assunto, vemos que, na verdade, a precariedade está diluída em habilitação na formação inicial, na concretude da legislação e falta de políticas para formação continuada.

Sendo assim, construir um estudo sobre o tema da EJA na busca de novas propostas de trabalho para com os jovens e adultos, que procuram iniciar e/ou concluir seus estudos, torna-se bastante interessante para os profissionais envolvidos com esta modalidade de ensino e, que nos remete à experiência profissional vivenciada como Especialista em Educação, no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Luís Octávio Pereira” (CES). Assim como os saberes construídos durante a nossa trajetória profissional que iniciou com a nossa atuação como professora de educação geral na rede privada de ensino na década de 90 em meio aos estudos sobre o construtivismo que chegaram ao Brasil por meio das obras de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicadas em 1996. Ou seja, um novo paradigma que influenciou os trabalhos de muitos professores, em que um dos objetivos do novo modelo era de alfabetizar educandos numa perspectiva de elaboração de suas próprias hipóteses, instigando desta forma a construção de tecnologias de ensino para ir ao encontro da proposta de trabalho apresentada nesta nova configuração de trabalho pedagógico.

O tema alfabetização fez parte do início de nossa prática como professora em

virtude de atuarmos com turmas de educação infantil a partir de 1990, tendo como *locus* inicial de trabalho a rede privada de ensino. Por conta da complexidade existente no ato de alfabetizar encontramos desafios que envolvem o como fazer para instigar o aluno a sentir prazer em ler, escrever, interpretar e produzir textos. Assim, a construção e reconstrução de conhecimentos dos educandos é uma constante em nossas atividades educativas, o que nos impulsionou para conhecer autores que pesquisam sobre as formas de trabalho no cotidiano escolar.

No ano de 1997, tivemos contato com educandos das séries iniciais na rede pública municipal de educação de Belém / Pará e, três anos em sala de aula com trabalhos pedagógicos direcionados ao processo de ler, interpretar, escrever e saber fazer uso da escrita em todas as áreas de conhecimento presente neste nível de ensino. Um período em que havia a circulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que é um documento nacional construído para orientar o trabalho dos professores com relação às metodologias e conteúdos. Mais uma vez o corpo docente vivenciava momentos de estudo e pesquisa sobre essa nova orientação e, conseqüentemente, havia a necessidade da discussão sobre o *fazer* no dia a dia da sala de aula.

Diante dos resultados positivos alcançados por meio do trabalho desenvolvido com os educandos das séries iniciais recebemos o convite para ingressar ao grupo de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém / Pará. Um trabalho que nos possibilitou a vivência dos dois contextos que influenciam o trabalho do professor: um relacionado à aprendizagem dos alunos e o outro direcionado à formação de professores.

Na época o trabalho desenvolvido na Secretaria Municipal de Ensino de Belém / Pará era o *currículo via tema gerador* pautado na proposta freiriana de uma educação dialógica que pressupõe uma ressignificação da própria função social que precisa configurar-se enquanto espaço de prestação de serviço e produção cultural, de forma acolhedora, prazerosa e afetiva para contribuir na formação do aluno crítico e participativo.

Nesta perspectiva de trabalho houve a conexão entre os conteúdos desenvolvidos na escola e as orientações dadas pelos formadores por meio das falas coletadas pela comunidade escolar, que representavam as suas reais necessidades. Com a prática desenvolvida, continuamos a vivenciar o dia a dia da

sala de aula, no viés do *como fazer* para a construção do conhecimento dos discentes.

Neste período participamos da elaboração de artigos sobre experiências de professores que desenvolviam a proposta de trabalho com resultados positivos para o processo de ensino e aprendizagem, como destacamos o Caderno de Educação nº 07, que discorria sobre *Turma de Aceleração: Múltiplos olhares e fazeres na escola cabana* e o Caderno de Educação nº 08 intitulado *A Cultura Amazônica na Escola Cabana*. Mais uma vez participamos de diálogos e reflexões sobre o trabalho do professor, o que nos instigou a continuarmos pesquisando sobre as metodologias diferenciadas por meio de práticas positivas para as aprendizagens dos alunos.

Outra experiência profissional vivenciada no ensino público municipal de Belém foi quando em 2005 ingressamos na equipe do Grupo Base de Formação de Professores, para o desenvolvimento do projeto *Expertise em Alfabetização*. Então, novamente estávamos diante do *como fazer* no dia a dia da escola e, desta vez houve um envolvimento maior com as práticas dos professores que promovem aos discentes do primeiro ciclo de formação a compreensão do processo de leitura, escrita, produção textual e conhecimento lógico-matemático, numa perspectiva de letramento.

De acordo com o trabalho realizado no projeto *Expertise em Alfabetização*, todas as leituras e pesquisas estavam direcionadas para a prática docente e para a construção de conhecimentos dos educandos, na faixa etária de 06 aos 08 anos, que na época compreendia o primeiro ciclo de formação, porém, em 2008 tivemos contato com a Educação de Jovens e Adultos ao ingressarmos na Secretaria de Estado de Educação como Especialista em Educação, nome utilizado pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC - para os coordenadores pedagógicos.

Com isso, houve a necessidade do redirecionamento do trabalho pedagógico que, anteriormente, estava com o foco no trabalho pedagógico para a faixa etária de 06 a 08 anos e, agora, com o desafio de compreendermos o contexto de ensino com pessoas jovens e adultas. Um trabalho que exigiu o contato com pesquisas que abordassem as características da EJA para conhecermos as práticas pedagógicas que pudessem atender às especificidades desta modalidade de ensino.

A compreensão do novo contexto de atuação exigiu conhecimentos de

pesquisas sobre a EJA realizada nos níveis nacional e regional, para conhecermos, principalmente, as políticas educacionais que regulamentam os procedimentos pedagógicos e avaliativos a fim de podermos atuar com mais fundamentação teórica e apoiada legalmente nas diretrizes educacionais, uma vez que nosso trabalho se daria no CES, espaço educacional considerado o Centro de Referência no Estado do Pará e que trabalha somente com a modalidade EJA. O CES desenvolve uma metodologia diferenciada das ofertadas no sistema convencional de ensino, como por exemplo, a EJA/ETAPA, denominada de Ensino Personalizado semipresencial para que o jovem trabalhador possa conciliar família – trabalho – estudo.

Além da forma semipresencial, que é uma organização de ensino onde o aluno estuda no CES e fora da instituição, o aluno pode também frequentar aulas em qualquer dos três turnos, pois o horário de funcionamento é ininterrupto. Existe também, o assessoramento feito pelo professor de forma individualizada ou em grupo, e tem como material didático os módulos,<sup>1</sup> que são elaborados pelo corpo docente para atender às especificidades da EJA, que é impresso para distribuição aos alunos.

O contato com uma metodologia diferenciada, além das disciplinas cursadas no Mestrado em Educação a partir de 2011, despertou realmente o nosso interesse em investigar como os professores desenvolvem o ensino personalizado semipresencial na Educação de Jovens e Adultos no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Luís Octávio Pereira” (CES) com a finalidade de contribuir com a formação continuada dos professores que trabalham com essa modalidade de ensino, como também na construção de propostas de trabalho para a EJA.

Assim, refletir sobre a modalidade de ensino de Jovens e Adultos na perspectiva de encontrar ações que promovam o repensar da prática educativa para esse grupo de pessoas está presente em nossa formação profissional, pois conhecer as possíveis tecnologias de ensino presentes no fazer pedagógico a partir de um contexto educacional sempre fez parte de nossa trajetória profissional.

Como forma de apropriação da atual realidade que retrata a Educação de

---

<sup>1</sup> Trata-se de material didático para uso dos discentes do Ensino Fundamental e Médio, elaborado pelo professor da respectiva disciplina com conteúdos que contem os elementos culturais (conhecimentos, valores, costumes, crenças, hábitos). O material é adequado às peculiaridades do educando oriundo da zona rural, consideram também, os saberes historicamente acumulados, que se tornaram essenciais em nossos dias. (Projeto Político Pedagógico, 2011).

Jovens e Adultos no Brasil buscamos informações mais concretas sobre os percentuais de jovens que estão à margem do processo de ensino formal com análise comparativa entre o período de 2000 a 2010, na intenção de olhar para esse resultado e relacioná-lo às possíveis práticas pedagógicas para esta modalidade de ensino. De acordo com a pesquisa<sup>2</sup> os resultados revelam que:

De 2000 para 2010, o percentual de jovens que não frequentavam escola na faixa de 7 a 14 anos de idade caiu de 5,5% para 3,1%. As maiores quedas ocorreram nas Regiões Norte (de 11,2% para 5,6%, que ainda é o maior percentual entre as regiões) e Nordeste (de 7,1% para 3,2%). O percentual de jovens fora da escola na região Norte diminuiu, mas ainda era o maior do país.

A comparação foi feita usando sete anos como limite inferior porque, em 2000, essa era a idade definida para iniciar o Ensino Fundamental. As maiores quedas ocorreram nas Regiões Norte (de 11,2% para 5,6%, que ainda permaneceu como o maior percentual entre as regiões) e Nordeste (de 7,1% para 3,2%).

Em 2010, foram encontrados 966 mil jovens de 6 a 14 anos de idade (3,3% da população nessa faixa etária) que não frequentaram escola durante este ano. A Região Norte tinha o maior percentual de crianças que não frequentavam escola nesse grupo (6,1%), mais que o dobro do Sudeste (2,8%) e do Sul (2,5%). Os maiores percentuais ficaram com o Amazonas (8,8%), Roraima (8,3%) e Acre (8,2%), seguidos pelo estado do Pará (5,5%). No outro extremo, o menor percentual desse indicador foi registrado no estado de Santa Catarina (2,2%).

Na faixa de 15 a 17 anos de idade, 16,7% não frequentavam escola em 2010, bem menos do que em 2000 (22,6%). O Sudeste manteve o menor percentual em 2000 (20,1%) e 2010 (15,0%). Os maiores percentuais em 2010 ficaram com as Regiões Norte e Sul, ambas com 18,7%. Em 2000, a Região Norte já detinha o maior percentual, 27,1%, e registrou a maior queda entre as regiões no período. O Acre tinha a maior parcela de adolescentes de 15 a 17 anos de idade fora da escola, 22,2%, seguido pelo Mato Grosso do Sul (20,5%), enquanto os menores percentuais foram os do Distrito Federal (11,6%) e Rio de Janeiro (13,1%).

Os dados do IBGE de 2010 vêm mostrando que há 966.000 alunos fora da escola, entre 14 e 16 anos, e isso é preocupante porque há um percentual significativo de jovens que estão à margem do ensino convencional e isso no futuro

---

<sup>2</sup> Fonte: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticie>. Acesso em: jun, 2012.

pode culminar no percentual da demanda da Educação de Jovens e Adultos. Então, o que há de inovador ou de reconstrução de uma tecnologia de ensino para a modalidade EJA diante do que a educação brasileira vem mostrando em seus resultados avaliativos?

O questionamento, a complexidade da EJA e a nossa experiência como especialista em educação influenciaram para a viabilização do estudo, cuja formatação é revelada a seguir.

### **Formatação da pesquisa: objeto, justificativa, questão norteadora**

As experiências promovidas pela formação em serviço instituíram no nosso fazer pedagógico a pesquisa como mola propulsora de cada ação, neste sentido é necessário utilizarmos a pesquisa sempre que nos sentimos desafiados a conhecer ou compreender um novo contexto de trabalho docente como ocorreu quando nos deparamos com o ensino personalizado.

Sendo assim, tendo em vista as questões postas anteriormente sobre a EJA e considerando o trabalho dos professores no CES, a questão norteadora posta para este estudo busca conhecer: **Como os professores do Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos - CES que atuam no Ensino Personalizado semipresencial trabalham com a tecnologia de ensino para atender às especificidades existentes na Educação de Jovens e Adultos?**

Para isso, temos como Objetivo Geral: Conhecer a forma como os professores desenvolvem o ensino personalizado semipresencial na Educação de Jovens e Adultos no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Luís Octávio Pereira” - CES.

E temos como objetivos específicos:

- Identificar e analisar a concepção de ensino personalizado dos professores da Educação de Jovens e Adultos;
- Descrever e analisar o processo de trabalho docente com o ensino personalizado na Educação de jovens e adultos;
- Delinear os desafios sobre a utilização do Ensino Personalizado semipresencial na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, selecionamos como *locus* de pesquisa o Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Luís Octávio Pereira” (CES), um órgão público

estadual, considerado como Centro de Referência na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Pará, mantido pela Secretaria Executiva de Estado de Educação, sob a coordenação técnico-administrativa e pedagógica da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

O Centro fica situado a Avenida Gentil Bittencourt, s/n, entre Rua Deodoro de Mendonça e Avenida José Bonifácio, no bairro de São Braz, e recebe alunos de diversos bairros da capital e dos municípios da Região Metropolitana de Belém, incluindo os alunos das ilhas, que fazem parte do município de Belém. O CES também é responsável pelos Núcleos Avançados de Educação de Jovens e Adultos (NAEJA), que oferecem o ensino personalizado nos municípios de Santarém, Marabá e Abaetetuba. Ademais, o CES tem ainda sob sua responsabilidade as Unidades de Educação de Jovens e Adultos (UEJA), que funcionam nas Instituições da Rede Estadual de Ensino nos municípios de Itupiranga e São Domingos do Araguaia, onde são oferecidos os cursos de EJA.

O Centro possui um anexo, que funciona na Escola Monsenhor Azevedo, e agrega uma turma para ofertar o Ensino Fundamental. Atende a comunidade dos bairros Guamá e Condor e o funcionamento se dá no turno da noite.

O CES Iniciou suas atividades em 15 de março de 1981, durante a gestão do então governador Alacid da Silva Nunes, tendo como o Secretário de Educação o Prof. João Dionísio Hage. Foi institucionalizado legalmente através da Resolução de nº 166/82 – do Conselho Estadual de Educação (CEE), na gestão da Professora Therezinha Moraes Gueiros.

A filosofia de trabalho adotada com o surgimento do CES estava em consonância com a Lei nº 5.692/71, que de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) sistematizava o ensino supletivo de acordo com as quatro funções básicas apresentadas: a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação. Para qualquer uma delas eram prescritas não apenas exames, mas cursos ou ambos (PARÁ, 2004).

Com o advento da Lei nº 9.394/96, na qual a Educação de Jovens e Adultos passa a contemplar as várias modalidades de ensino e uma melhor adequação às novas exigências sociais, que devem estar contempladas no projeto político pedagógico (2004), o CES adotou uma filosofia baseada na concepção de homem enquanto sujeito histórico, produto e produtor de relações econômicas, sociais, culturais e políticas que o transformam e são transformadas pelos conflitos

estabelecidos entre as diferentes classes sociais. Esta compreensão concebe a sociedade como construção histórica em permanente processo de transformação com compromisso político para uma educação voltada às necessidades da população.

O Centro já ofertou o TELECURSO 2000 para a comunidade escolar, uma dinâmica de trabalho em que os alunos são preparados nas telesalas para submeterem-se aos exames supletivos que ocorre anualmente. Este curso, na época, apresentou um índice de aprovação de 70% dos matriculados em diferentes disciplinas. O aluno realizava sua inscrição no exame de acordo com a disciplina que precisava integralizar para concluir sua formação.

A metodologia utilizada consistia em teleaulas e tinha como suporte didático o material impresso próprio viabilizado pela Fundação Roberto Marinho. O processo avaliativo se dava mediante exame de suplência realizado pelo CES ao final do semestre. Para isso o aluno deveria obter nota igual ou superior a 5,0 (cinco) com frequência mínima de 75%. A certificação era efetivada após aprovação do aluno em todas as disciplinas do currículo do Telecurso 2000.

O CES também já foi responsável pela execução, acompanhamento e avaliação do projeto de Valorização do Servidor Público, cuja clientela era formada pelos funcionários do Tribunal de Contas do Estado, Hospital de Clínicas, Hospital Offir Loiola, Academia da Polícia Civil do Estado (ACADEPOL) e, das penitenciárias de Belém.

Houve a participação do CES em regime de convênio firmado com a Secretaria Executiva do Trabalho e Promoção Social (SETEPS) para atender 126 jovens e adultos que faziam parte do Honório Esporte Cultura (HECC), com idade a partir de 15 anos. Funcionava na Escola de Ensino Fundamental “Vereador Gonçalo Duarte” e um dos objetivos do projeto era acolher estes jovens e adultos para orientá-los quanto ao curso e a conclusão de sua escolaridade até a realização de um exame especial, que funcionava nos turnos manhã e tarde.

Havia também outra forma de atendimento aos jovens e adultos, a saber: uma Banca Permanente destinada aos interessados em concluir o Ensino Fundamental ou Médio, mas que estavam em dependência de disciplina(s). Este processo de avaliação funciona até os dias atuais, mas com as seguintes alterações:

- A nomenclatura mudou de Banca Permanente a Exame Permanente;

- O Exame Permanente é destinado aos alunos que se encontram no Ensino Fundamental, estão em dependência em até três disciplinas e possuem a idade mínima de 15 anos;

- O Exame Permanente é destinado aos alunos que se encontram no Ensino Médio, estão em dependência em até quatro disciplinas e possuem a idade mínima de 18 anos;

- As provas acontecem, nas quartas feiras, nos horários que são agendados no ato da inscrição.

O CES também é responsável em emitir certificado dos candidatos aprovados nos exames de suplência. Para isso há um setor denominado de Documentação, com profissionais especializados em analisar a situação escolar do aluno para emissão do certificado.

O CES ofertou vagas até 2011 aos jovens e adultos em nível do Ensino Médio por meio da EJA/ETAPA, distribuída em 1ª Etapa, correspondente a 1ª e 2ª séries e 2ª Etapa, que corresponde a 3ª série. O aluno podia frequentar nos turnos da manhã, tarde ou noite conforme opção feita no ato de sua matrícula. A extinção de ofertas de vagas ocorreu por falta de demanda, pois a procura concentra-se no ensino personalizado semipresencial.

Outra oportunidade de conclusão de curso ofertada, atualmente, pelo Centro aos jovens e adultos está relacionada ao Ensino Personalizado, que ocorre de forma semipresencial em nível de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e em nível de Ensino Médio (1º - 2º e 3º anos).

O Ensino Personalizado semipresencial é uma forma de ensino que visa atender, principalmente, aos jovens e adultos trabalhadores que por algum motivo não tiveram oportunidade de concluir seu Ensino Fundamental e Médio na idade estabelecida por lei. Esta proposta de trabalho fundamenta-se na Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010, do Conselho Estadual de Educação, em seu Art. 60, no qual afirma: “os cursos poderão ser ofertados por instituições públicas ou privadas, de forma presencial, semipresencial ou a distância, observadas as determinações legais em vigor”. Sendo assim, esta instituição optou em ofertar vagas para o Ensino Personalizado de forma semipresencial.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Centro apresenta a seguinte estrutura:

- Bloco Administrativo compreende-se em:

- 01 Laboratório de Informática;
- 01 sala de Direção/Vice-direção;
- 01 sala do Núcleo Pedagógico;
- 02 Banheiros para funcionários (masculino / feminino);
- 01 Recepção;
- 01 Depósito;
- 01 Sala de aula para atendimento do Ensino Personalizado do Ensino Fundamental.

- Bloco A é composto por:

- 04 Salas de Aula: 02 para EJA/Etapa - Ensino Médio, 01 para Avaliação do Ensino Personalizado e 01 para o Ensino Personalizado / Ensino Médio;
- 02 Banheiros para alunos (masculino e feminino) com 02 boxes;
- 01 Copa.

- Bloco B é composto por:

- 01 Sala de Aula para avaliação dos Exames Permanentes e para reunião de Recepção;
- 01 Sala de Atendimento dos Exames Permanentes;
- 01 Sala de Secção de Registro, Documentação e Secretaria;
- 01 Arquivo Passivo e Ativo.

Ainda existe uma área livre para realização de atividades culturais e recreativas que precisa de uma cobertura. Temos também, uma área para estacionamento, cujo acesso é pela Rua Deodoro de Mendonça, nº 53.

Com vista a promover melhoria na vida dos educandos, o Centro tem necessidade de ampliar o seu espaço físico. Esta ampliação pode ser concretizada com a liberação do prédio anexo, pela SEDUC, onde funcionava o antigo Departamento de Ensino Supletivo - DESU, que está desativado desde 2003. Para isso é necessário:

- sala de biblioteca;
- sala de professores;
- sala para multimeios;
- para oficinas pedagógicas;

- um auditório;
- cabines para atendimento nas salas do Ensino Personalizado;
- dispensa para alimentos.

O primeiro contato do educando com esta forma de ensino se dá pela participação em uma reunião chamada de Recepção, momento em que os especialistas em educação apresentam as ações a serem desenvolvidas e as normas de funcionamento utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Nesta reunião é possível conhecer diferentes histórias de vida relatadas pelos participantes, que explicam os motivos que lhes dificultaram ou impediram o acesso à escola.

A proposta pedagógica desenvolvida nessa modalidade de ensino é realizada por meio de atendimento individual feito pelo professor ao aluno, em um ambiente apropriado à dinâmica de trabalho. Segundo a diretriz curricular presente no projeto político pedagógico (2011), o tempo de aprendizagem do aluno deve ser respeitado com a filosofia de que todos aprendem em tempos diferentes.

Nesta organização metodológica, o aluno constrói o seu plano de estudo dentro de suas possibilidades de tempo. Assim, ele pode estudar o conteúdo programático sozinho ou em grupo e, pode anotar suas dúvidas, vir ao Centro para receber orientações e assessoramentos do(a) professor(a). Nesta dinâmica de trabalho, o professor dialoga com o aluno, fazendo a relação dos conteúdos com a realidade vivida. Esse contato permite uma aproximação entre docente e discente. Em seguida, o professor encaminha o aluno para a realização de uma prova, não somente para concluir o módulo, mas para fazer uso deste conhecimento em sua vida

Os conteúdos estudados pelos alunos estão contidos no material didático denominado de módulos. Os módulos são unidades ligadas ao programa de ensino ofertado pelo CES, com conteúdos contextualizados e adequados à modalidade da EJA. Trata-se de um instrumento didático próprio ao Ensino Personalizado, que proporciona aos alunos conhecimentos necessários para a sua formação. Nos módulos há assuntos e exercícios elaborados pelo professor da disciplina juntamente com o núcleo pedagógico e administrativo. O material didático é entregue ao aluno em processo de empréstimo, após a efetivação de sua matrícula e com o prazo máximo de 10 (dez) dias para devolução.

As aulas acontecem nos turnos da manhã, tarde e noite, no horário de 7h 30'

às 22h 30', ininterruptamente, mas dependendo da disponibilidade o aluno tem a liberdade para frequentar em qualquer turno. Esta frequência é contabilizada por meio da ficha de controle de frequência mensal, porém de acordo com o Regimento Escolar do Centro a frequência mínima ficou estabelecida em 02 dias por semana. Dependendo da disponibilidade, o aluno poderá frequentar o Centro todos os dias. Segue abaixo o modelo da ficha de frequência (Quadro 1):

**Quadro 1 – Ficha de Frequência**

TURNOS: \_\_\_\_\_

Nº DO MÓDULO	DISCIPLINA	NOME DO ALUNO (A)	DATA	PROFESSOR (A)	RESPONSÁVEL

Fonte: Diário de Campo de Izabel Santos, 2012.

Em cada módulo o aluno é submetido a uma prova, onde a nota mínima de aprovação é 8,0 (oito). Sendo aprovado, devolve o referido módulo e recebe o subsequente. Todo esse processo ocorre durante os 10 (dez) dias estabelecidos para devolução dos módulos. Em seguida, o aluno terá mais 02 (duas) oportunidades caso não obtenha a nota mínima de aprovação e todo esse processo será registrado, pois ainda irá permanecer com o módulo para estudo. E se permanecer nesta condição será considerado retido, podendo trocar de disciplina e no final realizar a prova pelo exame permanente, que é outra metodologia ofertada por esta instituição, destinada aos candidatos que estão retidos em disciplinas da Base Nacional Comum para conclusão de curso, em até três disciplinas em nível do Ensino Fundamental e até quatro disciplinas em nível do Ensino Médio. Segue abaixo o modelo de ficha de acompanhamento das aprendizagens:

**Quadro 2 – Acompanhamento das Aprendizagens**

DATA	TURNOS	Nº DE MÓDULOS	Nº DE AVALIAÇÃO	TIPO DE AVALIAÇÃO	NOTA	ASSINATURA DO ORIENTADOR

Fonte: Diário de Campo de Izabel Santos, 2012.

O curso tem a duração de no máximo 02 (dois) anos, havendo a possibilidade de ser em menos tempo, dependendo do plano de estudo de cada aluno. De acordo

com as fichas de controle das avaliações existem casos de alunos que concluíram o Ensino Fundamental em um ano por conta de dedicação exclusiva, neste nível de ensino.

Sendo assim, o ensino personalizado em nível Fundamental e Médio possui característica própria desde o material didático, que é elaborado pelo corpo docente juntamente com o núcleo pedagógico e administrativo, assim como um horário adequado à realidade dos discentes.

De acordo com os resultados das reuniões de recepção orientadas pelo núcleo pedagógico, alguns candidatos procuram o CES com a finalidade de cursar em seis meses as disciplinas que faltam para a conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio e ao conhecer a proposta de trabalho que esta instituição oferece o mesmo observa que há uma organização de trabalho didático e pedagógico, assim como um planejamento de estudo por parte dos jovens e adultos.

Portanto, verificamos a existência de uma organização de ensino diferenciada com relação ao programa convencional de educação, desenvolvido no estado do Pará. Sabemos que temos a EJA/ETAPA, que está voltada para atender a modalidade EJA, mas para análise do processo de trabalho dos professores no ensino personalizado semipresencial na Educação de Jovens e Adultos foi necessário adentrarmos a sala de aula. Então, para situarmos o leitor sobre como se deu todo o processo de investigação, descreveremos a seguir o percurso metodológico de pesquisa.

### **Descrição do percurso metodológico**

Reunir informações importantes que foram observadas pelo pesquisador para construção de conhecimento científico não é tarefa fácil, por isso é necessário delinear com clareza o caminho metodológico da pesquisa, pois é nele que está presente o olhar crítico do pesquisador, que se volta para o objeto da pesquisa a partir dos dados coletados.

Sendo assim, a dinâmica de investigar sobre a forma como os professores desenvolvem o Ensino Personalizado semipresencial na Educação de Jovens e Adultos constitui uma base de conhecimentos acerca do processo de trabalho dos professores. Segundo Oliveira (2010), a realização da pesquisa contribui para a construção de novos conhecimentos ou possibilita o aprofundamento de algo que já

foi construído em termos científicos ou tecnológicos.

Na investigação sobre como as atividades são desenvolvidas pelos professores no Ensino Personalizado semipresencial, utilizamos a metodologia da pesquisa descritiva qualitativa com a finalidade de descrevermos e analisarmos o processo de trabalho docente destinado aos jovens e adultos. A intenção não foi de emitirmos julgamentos diante dos resultados apresentados e, sim de adentrarmos no universo do sistema semipresencial voltado à modalidade EJA (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse contexto, usamos a pesquisa qualitativa no momento que indagamos aos docentes sobre o seu trabalho, realizado no ensino personalizado, de forma imparcial, somente no intuito de coletarmos as informações sob o olhar do sujeito participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa, numa abordagem qualitativa, segundo Oliveira (2010), está relacionada ao processo de reflexão e análise do pesquisador diante do universo estudado, de acordo com a opção metodológica e a das técnicas utilizadas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico.

Utilizamos também a pesquisa qualitativa descritiva para analisarmos as características específicas do trabalho de cada professor, das inferências sobre a realidade, de forma singular e não de forma geral (BARDIN, 2011). De igual modo na utilização da descrição dos saberes docentes.

Oliveira (2010) chama atenção para que o pesquisador ao optar por uma abordagem qualitativa em seu estudo fique atento para a delimitação do tempo e espaço, ou seja, é importante que se faça um recorte epistemológico dos fatos históricos com período e lugar. Sendo assim, a contribuição da pesquisa qualitativa descritiva esteve presente quando realizamos o levantamento dos dados obtidos sobre a tecnologia de ensino no contexto da Educação de Jovens e Adultos, pois coletamos informações que serviram de base na descrição de como acontece às atividades do professor no Ensino Personalizado semipresencial.

Na base da construção científica estão presentes os sujeitos participantes e, para isso selecionamos como colaboradores da pesquisa os docentes que atuam no ensino personalizado semipresencial, a saber: 04 (quatro) docentes que trabalham no Ensino Fundamental e 04 (quatro) docentes que trabalham no Ensino Médio, como mostra a tabela abaixo:

**Tabela 1 – Descrição dos Entrevistados**

<b>SUJEITOS</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>IDADE</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO</b>
Hortência	Licenciatura em Química com Mestrado em Química.	32	08
Violeta	Licenciatura em Ciências com habilitação em Química.	49	18
Jasmim			
Margarida	Licenciatura e Bacharelado em História.	34	11
Iris	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Francês. Licenciatura em Artes.	60	42
Amarilis			
Jacinto	Licenciatura em Matemática.	36	13
Narciso	Licenciatura Plena em Matemática	41	19

Fonte: Diário de Campo de Izabel Santos, 2012.

Participaram também da pesquisa os coordenadores pedagógicos, com a representatividade de um profissional por turno, e a direção do CES. Contamos também com participação dos discentes do Ensino Fundamental e Ensino Médio por meio de uma roda de conversa, cujo convite foi feito para todos os turnos.

O critério que utilizamos para seleção dos professores foi, primeiramente, o tempo de serviço no Ensino Personalizado semipresencial, com um grupo de professores que atuam há mais tempo e outro grupo de professores que, recentemente, estão trabalhando nesta organização de ensino. E no segundo momento escolhemos as disciplinas ministradas pelo grupo de professores que, de acordo com as fichas de acompanhamento das aprendizagens dos alunos são relacionadas como disciplinas fáceis ou difíceis de aprendizagem. Com isso, localizamos como disciplinas consideradas mais difíceis pelos alunos, a Matemática, a Química e a Língua Portuguesa; e como disciplinas de fácil compreensão a História e Ciências.

Anterior ao convite que fizemos aos professores para colaborar com a nossa investigação, realizamos o levantamento do perfil do corpo docente que atua no Ensino Personalizado semipresencial e demonstraremos, a seguir, os aspectos que consideramos mais importantes para a compreensão do leitor sobre os sujeitos participantes da pesquisa. Optamos substituir os nomes dos professores por nomes de flores para preservar a identidade dos professores e por saber que muitos brasileiros as possuem em sua identificação nominal.

Para conhecermos, primeiramente, o perfil dos sujeitos participantes, utilizamos o questionário que levantou dados dos professores como: nome, idade, sexo e turno

de trabalho, a formação inicial e continuada, tempo de serviço e as experiências vivenciadas no magistério.

O questionário foi aplicado para vinte e seis professoras e vinte e quatro professores, das disciplinas Matemática, Física, Língua Portuguesa, Arte, Biologia, Filosofia, Geografia, História, Química, Educação Física, Ciências, Sociologia e Espanhol.

Os dados sobre a faixa etária dos docentes estão representados na Tabela 2.

**Tabela 2 – Faixa Etária dos Docentes.**

IDADE		QUANTIDADE
30	← → 35	11
36	← → 41	11
42	← → 48	15
49	← → 54	08
55	← → 60	01
61	← → 66	01

Fonte: Diário de Campo de Izabel Santos, 2012.

De acordo com a tabela 2, verificamos que o ciclo de vida dos professores se concentra no intervalo de 30 a 48 anos, o que demonstra uma faixa etária de professores relativamente nova que atua no Ensino Personalizado. Com base nas pesquisas de Huberman, existem sequências na trajetória profissional dos professores que podem influenciar na sua prática docente, na sua concepção de ensino, quando ele nos diz que:

consideramos, como por exemplo, as sequências ditas “de exploração” e “de estabilização”, que supostamente se verificam no início de uma carreira. A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passe-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórios e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas (HUBERMAN, 1992, p. 37).

Desta forma, a fase na qual a maioria de professores se encontra pode revelar a sequência denominada pelo pesquisador de exploração, o que pode contribuir com o ensino personalizado no sentido do professor pesquisar as possíveis formas de desenvolver um bom trabalho. Uma fase de inquietude diante das irregularidades observadas, um tempo de luta pelos seus ideais e uma busca por sua ascensão profissional.

Na tabela abaixo (Tabela 3) temos o intervalo de tempo correspondente aos anos em que cada professor possui de formação inicial, de magistério, de trabalho com a EJA e de atuação no Ensino Personalizado. Assim, organizamos o espaço temporal em intervalos de 05 em 05 anos como forma de condensar os períodos que foram bastante diversificados, como indicam as informações:

**Tabela 3 – Formação Inicial e Atuação Profissional.**

INTERVALO	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO NA EJA	TEMPO NO ENSINO PERSONALIZADO
1 ↔ 5	08	06	24	39
6 ↔ 11	09	12	15	05
12 ↔ 17	13	11	11	05
18 ↔ 23	07	06	03	
24 ↔ 29	08	10	01	
30 ↔ 35	02	01		
36 ↔ 41			01	
42 ↔ 47		01		

Fonte: Diário de Campo de Izabel Santos, 2012.

Dessa forma, o quantitativo que retrata o tempo de experiência do professor na EJA reduz com relação ao tempo de formação e experiência no magistério e esse número diminui ainda mais quando direcionado ao ensino personalizado, mas é importante mencionarmos também que este sistema de ensino existe há 32 anos. Somente dois professores não relataram o seu tempo de formação e de magistério, e uma professora não mencionou o seu tempo de trabalho na EJA, assim também tivemos uma professora que não informou o seu tempo de magistério e outra professora que não informou o seu tempo de atuação no ensino personalizado.

Quando buscamos a formação em serviço para falarmos de habilidade para a prática docente, é importante observar que a Tabela 3 mostra que no ensino personalizado ainda existe um número menor de professores com tempo de serviço, sendo assim surge a necessidade de formação continuada para estudos sobre a EJA no ensino personalizado, ou seja, “[...] com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com o seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas [...]” (TARDIF, 2011, p. 57).

Quando perguntamos sobre a formação inicial e continuada dos professores, obtivemos como resultado: 44 professores estudaram em instituições públicas e 07 professores cursaram em instituições particulares, com os seguintes cursos: Serviço Social, Bacharelado em Biologia, Segurança do Trabalho, Bacharelado em História, Arte e também Licenciatura em Francês, Magistério, Engenharia Sanitária, Economia, Bacharelado em Farmácia, Licenciatura em Sociologia. A tabela abaixo (Tabela 4) mostra o resultado da formação continuada:

**Tabela 4 – Formação Continuada.**

<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>33</b>
<b>MESTRADO</b>	12
<b>MESTRADO EM ANDAMENTO</b>	02
<b>DOUTORADO EM ANDAMENTO</b>	03

Fonte: Diário de Campo de Izabel Santos, 2012.

Sendo assim, os dados presentes na Tabela 4 revelam uma quantidade expressiva de professores que continuam os estudos acadêmicos e, podem assim dar suporte teórico às habilidades desenvolvidas no Ensino Personalizado, de acordo com as demandas dos alunos, por meios dos estudos e pesquisas vivenciados durante o curso. Pode também haver um distanciamento entre o que foi estudado durante o curso e a realidade vivida na escola. De acordo com as pesquisas de Tardif:

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transformam em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (2011, 257).

A tabela abaixo (Tabela 5) expõe os dados sobre a quantidade de escolas em que os professores desenvolvem suas atividades docentes a fim de justificar os desdobramentos realizados para garantir a carga horária de trabalho.

**Tabela 5 – Quantitativo de Escolas.**

<b>QUANTIDADE DE ESCOLAS</b>	<b>QUANTIDADE DE PROFESSORES</b>
01	13
02	24
03	07
04	04
05	02

Fonte: Diário de Campo de Izabel Santos, 2012.

Os resultados obtidos expõem que existe em maior quantidade de professores com carga de trabalho em duas escolas, isso pode contribuir para que o rendimento das atividades desenvolvidas seja de melhor qualidade por conta da disposição reservada ao ensino personalizado. O resultado presente no quadro acima também perpassa pela valorização profissional em que os professores para garantir melhoras no seu salário se vêem obrigados a trabalhar em mais de uma instituição prejudicando sua saúde e também a qualidade do ensino.

A tabela 6 apresenta o resultado sobre as experiências de acordo com o nível de atuação profissional dos professores:

**Tabela 6 – Experiência Profissional por nível de Ensino.**

QUANTIDADE DE PROFESSORES	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	NÍVEL SUPERIOR
01	x	x		
03	x	x	x	
04	x	x	x	x
17		x	x	
01		x		
01			x	
18		x	x	x
02			x	
04				x

Fonte: Diário de Campo de Izabel Santos, 2012.

Os dados presentes no tabela 6 apontam que os níveis de ensino predominante nas experiências pedagógicas dos professores entrevistados apresentam-se entre Ensino Fundamental e Médio e vemos a presença de um professor que possui experiência somente no Ensino Médio. O resultado mostra também um professor com atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esta diversidade de experiência nos níveis de ensino pode contribuir no momento de elaboração dos módulos.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, diante da abordagem qualitativa, utilizamos como técnica a entrevista semiestruturada, com a utilização de um roteiro para o corpo docente, contendo questões que se relacionam aos objetivos do estudo.

De acordo com Rosa e Arnoldi (2008) por meio da entrevista semiestruturada o pesquisador possibilita meios para que o sujeito relate suas experiências e revele o

seu ponto de vista com relação aos temas apresentados. Os questionamentos abordados são mais profundos e também, mais subjetivos, com a necessidade de um relacionamento de confiabilidade entre o entrevistado e o entrevistador. Por isso, geralmente ocorre durante o processo de trabalho uma catarse por parte do entrevistado, que expõe suas crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Toda essa dinâmica de atividade acontece naturalmente, mas exige a construção de um roteiro com tópicos relacionados ao tema trabalhado. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a observação das aulas dos professores que já haviam participado da entrevista. A tabela abaixo (Tabela 7) representa a quantidade de aulas observadas.

**Tabela 7 – Aulas observadas.**

<b>PROFESSOR (A)</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>NÍVEL DE ENSINO</b>	<b>QUANTIDADE DE AULAS OBSERVADAS</b>
<b>A</b>	Química	Médio	4
<b>B</b>	Ciências	Fundamental	2
<b>C</b>	História	Fundamental	2
<b>D</b>	História	Médio	2
<b>E</b>	Língua Portuguesa	Fundamental	2
<b>F</b>	Língua portuguesa	Médio	3
<b>G</b>	Matemática	Fundamental	2
<b>H</b>	Matemática	Médio	2

Fonte: Diário de Campo de Izabel Santos, 2012.

Utilizamos também para a análise os documentos oficiais sobre a educação de jovens e adultos no Estado do Pará, as diretrizes que a Secretaria de Estado de Educação dispõe sobre a rede de escolas públicas estaduais, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar do CES. De posse das informações adquiridas por meio da entrevista com os professores e dos documentos oficiais fizemos a análise para a sistematização os dados coletados, da seguinte forma:

No primeiro momento analisamos os dados presentes nas tabelas 2, 3, 4, 5, 6 e 7 sobre o perfil dos professores.

No segundo momento ocorreu a análise do resultado da entrevista realizada com os professores, especialistas em educação e com os alunos do nível Fundamental e Médio.

No terceiro momento analisamos as aulas observadas, fazendo relação entre as observações e os resultados das entrevistas. Também utilizamos os documentos oficiais para relacionar o que está estabelecido e o que de fato é encaminhado no ensino personalizado.

De acordo com as análises surgiram as categorias direcionadas ao trabalho desenvolvido no ensino personalizado, como: saberes docentes, formação profissional, práticas inclusivas e avaliação que receberam aprofundamento por meio do aporte teórico do estudo.

O texto está organizado em três seções: a primeira trata do percurso histórico da regulamentação da EJA no Brasil e no Estado do Pará.

Na segunda seção abordamos o ensino personalizado como tecnologia de ensino, com as falas dos sujeitos participantes sobre a sua prática docente e a terceira enfatiza os diferentes olhares dos professores sobre o ensino personalizado.

Finalmente, as considerações finais mostram as reflexões pautadas nas análises feitas sobre os dados obtidos durante o estudo realizado.

## 1. O PERCURSO HISTÓRICO DA REGULAMENTAÇÃO DA EJA NO BRASIL E NO ESTADO DO PARÁ

A temática desta seção traz ao leitor uma síntese do percurso histórico da regulamentação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, para podermos abordar como ocorreram no estado do Pará os fatos legalmente instituídos no cenário educacional sobre a inserção das pessoas jovens e adultas no sistema de ensino convencional. Para isso, faz-se necessário um panorama dos indicadores sociais, políticos e educacionais para compreendermos o que, atualmente, está posto para esta modalidade de ensino, em nível de Brasil e do Pará.

Assim, pretendemos neste momento relembrar o quão foi árduo o ingresso destas pessoas no ensino formal, a começar pela contribuição de Romanelli, quando retrata em seu texto de que forma ocorreram à oferta da educação no período colonial diante do contexto do sistema de ensino brasileiro. A referida autora revela que:

[...] de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos (ROMANELLI, 2012, p.33).

Desta forma, verificamos que havia um grupo seletivo provido dos conhecimentos importados da cultura medieval européia e que as divisões eram feitas por meio de regulamentos que visavam favorecer a classe dominante. O foco consistia em ampliar os negócios da família deixando à margem deste processo educacional as mulheres e os filhos primogênitos. Segundo Haddad e Di Pierro:

sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de definir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial inicialmente com os indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (2000, p. 108).

Sendo assim, a educação dada aos adultos consistia em atender aos interesses da classe dominante. Ou seja, trata-se de uma educação de cunho religioso e, mais uma vez, está presente a divisão de classes no ato de educar. Logo, o ensino era instrucional, pois jesuítas preparavam os indígenas e escravos

para seguir os ensinamentos religiosos, e também para fortalecer o pensamento dos padres jesuítas.

Outra informação que podemos verificar é que havia uma educação voltada mais para os jovens, que segundo Haddad e Di Pierro:

com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1579, somente no Império voltaremos encontrar informações educativas no campo da educação de adultos.

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência européia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas constituições brasileiras posteriores (2000, p. 109).

Com isso, as pesquisas revelam que somente por meio de pressões contidas nos documentos oficiais é que vamos encontrar ações educativas para agregar os jovens e adultos no ato educacional formal. Logo, não há iniciativas que visem à participação de todos no processo educacional como forma de garantir o acesso ao conhecimento formal, à cultura e ao letramento.

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que somente a classe pertencente à elite recebia a educação primária e que os índios, os negros e um percentual significativo de mulheres ficavam excluídos.

Ademais, a organização do ensino consistia em doutrinar os índios, os negros e os caboclos por meio da oralidade, segundo os preceitos dos jesuítas para a prática do trabalho braçal, assim como a obediência ensinada com violência física ou verbal a essa classe.

Após essas mudanças ocorridas na área educacional diante da inserção dos sujeitos ao ensino formal, é importante mencionarmos o Ato Adicional de 1834, como ficou conhecido na época, que compreende as modificações feitas na Constituição de 1824 através de emendas. Sobre ele Galvão e Soares nos dizem que:

ao longo de todo o período imperial, diversas foram as discussões, nas assembléias provinciais, de como se dariam os processos de inserção das então denominadas “camadas inferiores da sociedade” (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos formais de instrução. Neste contexto, grande parte das províncias que, a partir do Ato Adicional de 1834 tornavam-se responsáveis pelas instruções primária e secundária, formulou, especificamente, políticas de instrução para jovens e adultos (2006, p.30-31).

Houve também, neste período, a edição do Decreto nº7. 247, de 19/04/1879, apresentado por Carlos Leôncio de Carvalho, que estabelece a reforma do ensino

em instrução primária e secundária, do município da corte, e o superior em todo o império, com nos diz Soares:

ele previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno. A reforma também previa o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos (2002, p.45).

Verificamos, então, que novamente ocorre a elitização do ensino público ao priorizar o grupo de pessoas que frequentarão o sistema de instrução primária e secundária nesse período. Abre espaço para a classe menos favorecida da época, quando estabelece o §3º do Art. 2º, do Decreto nº 7. 247/1879: “Aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protetores justificarem impossibilidades de prepará-los para irem à escola, será fornecido vestuário decente e simples, livros e mais objetos indispensáveis ao estudo” (BRASIL, 1879).

A prerrogativa de oferecer a instrução de forma gratuita às pessoas que não dispunham de recursos financeiros para custear seus estudos sofreu alteração com a promulgação da primeira Constituição Republicana, de 1891, que foi inspirada no modelo constitucional norte-americano e que adotou o regime político presidencialista. Nesta época ocorreu também o fim do voto censitário em que o eleitor era definido pela sua renda, porém foram excluídos desse processo eleitoral os analfabetos, as mulheres, os praças-de-pré, os mendigos, os loucos, e os religiosos sujeitos à obediência eclesiástica, com isso, temos uma constituição que marginaliza os analfabetos.

Neste sentido, Soares faz referência à Constituição da República e traz uma reflexão importante, quando diz que:

a primeira Constituição Republicana proclamada, a de 1891, retira do seu texto a referência à gratuidade da instrução (existente na Constituição Imperial) ao mesmo tempo que condiciona o exercício do voto à alfabetização (art.. 70, § 2º), dando continuidade ao que, de certo modo, já estava posto na Lei 3.029/1881 do Conselheiro Saraiva. Este condicionamento era explicado como forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras. O espírito liberal desta Constituição fazia o indivíduo o pólo da busca pessoal de ascensão, desconsiderando a clara existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialista de acesso aos bens econômicos e sociais (2002, p. 46).

De acordo com a reflexão do autor vemos uma sociedade excludente em que o Estado retira de sua obrigação a oferta de educação pública e gratuita e transferem a pessoa analfabeta a sua condição de ascensão. Assim, priva esse grupo do acesso aos bens culturais ao elitizar a classe que pode dar continuidade aos

estudos avançados.

Posterior a esse movimento fazemos alusão ao Decreto nº 918 de 08/11/1890 que aprova o regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal e que institui a Instrução gratuita, conforme o Art.2º será ofertado de forma livre, gratuita e leiga, estabelecendo duas categorias de funcionamento nas escolas: uma corresponde às escolas primárias do 1º grau e a segunda categoria abrange as escolas do 2º grau.

Segundo Soares (2002), nos anos de 1920 ocorreu o movimento contra o analfabetismo no Brasil, advindo da estrutura organizacional, que no momento apresentava o forte crescimento das indústrias, da urbanização e da formação mínima da mão de obra. Esses fatores suscitaram as reformas educacionais, assim como os movimentos operários que se manifestaram contra o analfabetismo a partir da valorização dada ao processo de se alfabetizar.

No processo de conscientização e de inquietação ao que está sendo posto ao sujeito construtor de sua história fazemos uso da seguinte reflexão de Freire:

a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a de ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (2011, p. 41).

Concomitante ao movimento dos operários e do crescimento das indústrias, instalou-se no Brasil uma política nacionalista e Soares (2002) enfatiza a Conferência Interestadual do Ensino Primário de 1921, convocada pela União e realizada no Rio de Janeiro, com o propósito de discutir a obrigatoriedade do ensino primário em face a problemática do analfabetismo no Brasil, em que o Estado deveria assumir a responsabilidade, diante do sistema de ensino, e a União a obrigatoriedade de uma proposta para a educação de âmbito nacional. Existem, então, dois pontos nevrálgicos: a gratuidade e a obrigatoriedade. Diante disso, o acontecimento resultou na criação de escolas noturnas com duração de um ano.

Assim, o Decreto nº 16.782/A, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves – estabeleceu a criação de escolas noturnas de Ensino Primário para adultos. Segundo Soares:

ela acabou por sugerir a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com duração de um ano. Tal medida chegou a fazer parte do Dec. 16.782/A de 13/01/1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João

Alves, que estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário. Dizia o art. 27 do referido Decreto: “Poderão ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do art. 25”.

O art. 25 obrigava a União a subsidiar parcialmente o salário dos professores primários atuantes em escolas rurais. Aos estados competia pagar o restante do salário, oferecer residência, escola e material didático (2002, p.49).

Surge então uma organização escolar primária, na gestão do ministro de educação Francisco Campos, voltada também aos adultos com garantias estabelecidas em Lei e com os mesmos direitos instituídos ao ensino primário. Outra mudança ocorrida, neste período, com a reforma constitucional de 1931 de âmbito nacional para o sistema de ensino foi estabelecer o regime escolar em série e de sistema regular, com avaliação sistemática do processo de ensino e aprendizagem realizada por meio de provas. Em vista dessas diferenças nasce o sistema de ensino denominado de regular. Assim também o ensino supletivo é instituído com suas especificidades pela conotação de compensar o ensino primário.

Após o processo de estruturação da proposta nacional para o sistema de ensino brasileiro, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho 1934, foi promulgada no governo de Getúlio Vargas para organizar um sistema democrático visando a igualdade, o bem estar social e econômico. E estabelece no seu Art. 149 que “a educação é um direito de todos”; sendo assim, as pessoas jovens e adultas estão incluídas no sistema de ensino primário e caberá à União, Estados e Municípios se organizarem para concretização dos proventos estabelecidos em Lei.

Desse modo, o debate sobre a composição do Ensino Supletivo surge, novamente, no campo educacional brasileiro com as discussões para a implantação de um Plano Nacional de Educação de 1936/37, de acordo com as pesquisas de Soares:

[...] não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo, possuía todo o título III da segunda parte voltado para o ensino supletivo. Destinado a adolescentes e adultos analfabetos e também aos que não pretenderem instrução profissional e aos silvícolas (a fim de comunicar-lhes os bens da civilização e integrá-los progressivamente na unidade nacional), o ensino supletivo deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correccional (2002, p.52).

Ainda no governo de Getúlio Vargas, houve a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto nº 4.244 de 09/04/1942, que estabeleceu em seu Art. 91, título VII a condição dos jovens maiores de dezanove anos obterem a certificação de

licença ginásial. A garantia instituída em Lei destina-se aos jovens com estudos realizados particularmente, uma medida política que reveste a situação educacional de oferta de vagas no sistema de ensino convencional.

Mais uma vez encontramos diretrizes educacionais correspondentes a inserção de jovens e adultos no ensino escolarizado para atender a sociedade vigente e não como forma de direito do sujeito ao conhecimento regularmente institucionalizado. Com isso, vale mencionarmos a primeira Conferência Internacional de Educação e Adultos (CONFITEA), que ocorreu em 1949, em Elsinore, na Dinamarca como forma de dialogar sobre as reais necessidades que esta modalidade de ensino exige. Nesse sentido, obtivemos as seguintes propostas<sup>3</sup>:

- Os conteúdos da Educação de Adultos deveriam estar de acordo com as suas especificidades e funcionalidades;
- Deveria ser uma educação aberta, sem pré-requisitos;
- Os problemas das instituições e organizações com relação à oferta deveriam ser debatidos; averiguando-se os métodos, técnicas e o auxílio permanente;
- A educação de adultos deveria ser desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos;
- Deveria se levar em conta as condições de vidas das populações, de modo a criar situações de paz e entendimento.

Por fim, os delegados acordaram sobre a continuidade da Conferência, em razão das premências da educação de adultos em termos mundiais. Vale ressaltar que o Brasil não participou desta primeira edição, mesmo tendo participado da Campanha, em Beirute, em 1948 e de sediar o Seminário Interamericano em 1949.

Acrescentamos a isso que em 1961 foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece em seu art. 166 que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Conferimos, desse modo, uma definição que ampara, legalmente, a inserção dos jovens ao sistema convencional de ensino e nos remete aos movimentos importantes que ocorreram, na década de 60, para a alfabetização das pessoas excluídas do processo convencional de ensino,

---

<sup>3</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/observatório>>. Acesso em: ago. 2013.

a saber: Movimento de Educação de Base, Movimento de Cultura Popular, projeto De pé no chão também se aprende a ler, I Encontro Nacional de Alfabetização, Cultura Popular e Criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

- 1961 – Movimento de Educação de Base (MEB), um organismo vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), constituído como sociedade civil. Tem como filosofia de trabalho o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, com o objetivo de tornar este educando sujeito participativo e construtor de sua história;

- 1962 – Movimento de Cultura Popular (MCP), uma instituição sem fins lucrativos criada na primeira gestão de Miguel Arraes, na prefeitura do Recife, para promover uma ação comunitária de educação popular como o objetivo de estimular o processo de construção de uma consciência política e social voltada aos trabalhadores;

- 1963 – De pé no chão também se aprende a ler: um projeto desenvolvido na gestão do prefeito Djalma Maranhão e do secretário de educação Moacyr de Góes para alfabetizar as crianças dos bairros mais carentes do município de Natal. O projeto erguia a bandeira de pé no chão também se aprende a ler por construir barracas feitas de palha para o ensino das crianças fora dos padrões de construção das instituições escolares;

- 1963 – I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular que reuniu em Recife – PE educadores, estudantes, artistas, políticos, intelectuais, entre outros com o objetivo de transformar a sociedade por meio da educação e da cultura;

- 1967 – Criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pela Lei nº 5. 379 em 15/12/1967, para a alfabetização funcional de jovens e adultos por meio dos trabalhos pedagógicos de aquisição da leitura, escrita e cálculo por acreditarem que de posse desses conhecimentos os jovens e adultos alcançariam melhores condições de vida.

Di Pierro (s/d) assim demonstra a evolução da EJA no Brasil. Outro marco na política de educação brasileira envolvendo o público jovem e adulto foi a reflexão freiriana voltada para uma educação popular, na qual a construção do conhecimento é valorizado, assim como, as vivências de cada estudante, condensando os objetivos em erradicar o analfabetismo no Brasil. Assim, a construção do conhecimento não se resumia na aquisição da leitura, escrita e cálculo, mas na

produção de conhecimento do aluno diante de sua realidade de vida, seu contexto cultural.

Na década de 60, Freire trabalhou intensamente na experiência de educação popular, juntamente com a sua equipe, e estas vivências geraram propostas didáticas que contribuiriam com uma nova perspectiva de trabalho pedagógico, um novo olhar para a educação dos jovens e adultos. De acordo com Freire:

sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem (2011, p. 141).

Neste momento surgem direcionamentos para o processo educacional de jovens e adultos diferentes de como a educação brasileira era tratada durante o período colonial e imperial. Por meio das experiências de Freire com os trabalhadores é possível encontrar uma dinâmica de trabalho pedagógico voltado para a necessidade do discente.

É importante mencionar também neste cenário a Lei nº 5. 692/71, que dispõe sobre o exame de ensino supletivo, com direcionamentos sobre os procedimentos de como este processo pode ser desenvolvido para atender aos jovens e adultos. De acordo com o Art. 26, da referida Lei:

os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo conselho.

O ensino supletivo era destinado à conclusão do ensino de 1º grau para os adultos maiores de 18 anos e em nível de conclusão de ensino de 2º grau para os maiores de 21 anos.

As garantias estabelecidas em lei que abrangem jovens e adultos são vistas também, em 1988, por meio da promulgação da Constituição Federal, que institui em seu Art. 208, inciso I, um “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. E, também no inciso VI, quando regulamenta a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Outra garantia estabelecida está no §1º, ao afirmar que “O acesso ao ensino obrigatório é direito público subjetivo”.

Posteriormente, a Lei nº 9.394/96 traz novas diretrizes para esta modalidade de ensino. Por meio desta lei ocorreu alteração na nomenclatura, que passou de Supletivo para Educação de Jovens e Adultos. Outra alteração foi referente à idade para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos, que passou para 15 anos completos, em nível Fundamental de Ensino e, de 18 anos completos para o nível Médio. Assim, de acordo com Soares (2002, p.12):

ainda que a LDB 9.394/96 tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicista, nos arts. 37 e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980. A mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

Ainda com relação às leis promulgadas para a gestão da educação, ocorreu em 1998 a instituição do Projeto de Lei nº 4.173, de autoria do Ministério da Educação, que prevê o Plano Nacional de Educação e inclui a modalidade EJA. Segundo Soares (2002, p. 16), “o Plano estabelece as diretrizes a serem seguidas, traçando objetivos e metas a serem alcançados”. Sendo assim, a modalidade EJA recebe legalmente um norte para sua estrutura de ensino a ser desenvolvida nas instituições escolarizadas.

Para o direcionamento do trabalho pedagógico, em âmbito nacional, na Educação de Jovens e Adultos foi homologado, em 07 de junho de 2000, pelo então Ministro da Educação a Resolução nº01 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para esta modalidade de ensino. Em seu Art. 2º, § 1º institui que: “Estas diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas”. Neste sentido, surge uma universalização do trabalho com a EJA, mas que é opcional ao plano de trabalho realizado na instituição escolar.

Ainda que este avanço tenha ocorrido na educação, encontramos delineamentos para um trabalho pedagógico que não levam em consideração as características desta modalidade de ensino. Di Pierro, ao analisar os seis anos transcorridos após a V CONFITEA, afirma que:

[...] a concepção ainda predominante entre educadores e gestores da educação brasileiros continua a ser a visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência. Essa concepção está por trás da constituição do ensino supletivo, que continua a ser a referência comum para pensar a educação de jovens e adultos no Brasil (2005, p.20).

Sendo assim, ainda existem instituições educacionais que não estão proporcionando acesso a diferentes espaços de construção de conhecimentos para contribuir, de forma positiva, com a formação de jovens e adultos. Logo, a organização escolar ainda está priorizando a busca do “tempo perdido” e não o quê o aluno construiu durante o seu afastamento do ensino formal escolar, a sua visão de mundo e suas perspectivas diante da sociedade em que vive, ou seja, uma visão de Ensino Supletivo que surgiu como uma modalidade de ensino voltada para suprir etapas que não foram concluídas durante a idade regular de ensino, estabelecida em lei e foi uma proposta emergencial que se tornou permanente por conta da demanda. Assim, no dizer de Arroyo (2011, p.26):

a EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre os jovens-adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado. Aí poderá se configurar como política pública, como dever de Estado.

Neste sentido, é importante rememorarmos a legislação que direciona a gestão política da EJA antes de qualquer análise sobre propostas de trabalho desenvolvidas aos jovens e adultos, pois essa trajetória permite um melhor entendimento da implantação desta modalidade de ensino no Brasil.

Para dar continuidade a essa trajetória, apresentamos o reconhecimento da EJA por meio da legislação educacional brasileira, como modalidade de ensino, destinada aos jovens e adultos, que na idade própria estabelecida em lei não tiveram possibilidade de ingressar na escola ou dar continuidade a sua escolarização. Tratamos esse processo de educação instituído em âmbito nacional e agora abordamos os processos legais para a implantação da EJA, no estado do Pará.

A oficialização da EJA, no estado do Pará, teve o seu início com a implantação do Ensino Supletivo, que ocorreu com base nas diretrizes nacionais por meio da Resolução nº 843, de 09 de dezembro 1999, do Conselho Estadual de Educação - CEE para aprovar a estrutura curricular unificada na Rede Estadual de Educação para o Ensino Fundamental de 1º a 4º Etapas.

Posteriormente vamos ter a promulgação feita pelo presidente do Conselho Estadual de Educação, em 11 de março de 1999, da Resolução nº 333, que estabelece as normas gerais para implantação da Educação Básica no ensino público e incluem no capítulo IV, seção I as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos em seu Art. 9:

o Sistema Estadual de Ensino deverá assegurar estudos em nível de

ENSINO FUNDAMENTAL e MÉDIO aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, oferecendo oportunidades educacionais adequadas mediante Cursos e Exames Supletivos.

Como forma de oferecer mais uma opção de espaço para a formação educacional, foi aprovada de acordo com a Resolução nº 820 de 12 de dezembro de 1999 do CEE a autorização para funcionamento de cursos ministrados à distância, incluindo o Ensino Fundamental para jovens e adultos. Como está posto no Parágrafo Único do Art. 1º:

os cursos ministrados à distância, destinam-se ao Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, Ensino Médio, inclusive Normal e a Educação Profissional em nível técnico, consoante dispositivo das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Conclui-se, então, que a educação a distância, nos anos 90, era desenvolvida segundo Belloni (2009) por meio de programas interativos informatizados com a utilização de equipamentos para trabalhar os conteúdos, funcionando como uma rede telemática através de banco de dados, lista de discussão, CD – ROMs didáticos, entre outros.

Na intenção de conferir o direito ao prosseguimento de estudos dos jovens e adultos, houve a autorização para o Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Luís Octávio Pereira” (CES), na época denominado de Centro de Estudos Supletivos (CES/SEDUC) de expedir os certificados de conclusão de Ensino Fundamental, isto é, Exames Supletivos Especiais. A autorização pelo CEE se deu por meio da Resolução nº 197, de 03 de abril de 2000, como dispõe o Art. 1º:

fica autorizado o Centro de Estudos Supletivos da Seduc/CES – a expedir os Certificados de Conclusão do Ensino Fundamental aos candidatos aprovados nos Exames Supletivos Especiais, objeto do projeto para Capacitação de Professores Leigos da Rede Estadual.

Assim, no que se refere à normatização das diretrizes gerais para a EJA, no sistema de ensino do Estado do Pará houve a implantação da Resolução nº 40 de 24 de janeiro de 2001, pelo CEE que estabelece o objetivo desta modalidade, quem poderá ofertá-la e a faixa etária para o ingresso na instituição escolar pública ou privada, sempre observando a lei e as diretrizes curriculares nacionais.

O capítulo II, da lei supracitada, trata dos cursos supletivos e institui a autonomia da instituição escolar para construir um modelo próprio de currículo, observando as especificidades presentes nesta modalidade de ensino. No Art. 10 está publicada a caracterização do curso em nível fundamental e médio ao expor a equivalência entre a suplência e o nível de ensino.

Importante mencionarmos que no Parágrafo Único do Art. 11 fica a instituição escolar autorizada também a ofertar cursos ao candidato não alfabetizado como preparação para o exame supletivo.

A forma como ocorre o exame supletivo é tratado no Capítulo III desta resolução, no Art. 17, que é de competência do poder público estadual e normatiza a faixa etária para a submissão do candidato ao exame.

Existe também a Banca permanente de exames supletivos aos jovens e adultos e as normas para o funcionamento deste processo de avaliação, que foi estabelecida pela Resolução nº 236, de 01 de junho de 2001, revogando a Resolução 216/99. Assim, o Art. 1º dispõe que:

ficam aprovadas as Normas Regulamentares para a banca Permanente de Exames Supletivos, que tem a finalidade de atender, de forma efetiva, adolescentes e adultos na conclusão de estudos ao nível de Ensino Fundamental e/ ou Médio.

No Art. 3º encontramos os procedimentos do exame para a Banca Permanente, a saber:

- I- Candidatos reprovados nos Exames Supletivos do Ensino Fundamental ou equivalente, e/ou na última série desse nível de ensino, em até 3 (três) disciplinas da Base Nacional Comum – desde que maiores de 15 (quinze) anos completos;
- II- Candidatos reprovados nos Exames Supletivos do Ensino Médio ou equivalente, e/ou na última série desse nível de ensino em até 3 (três) disciplinas da Base Nacional Comum, desde que maiores de 18 (dezoito) anos completos;
- III- Candidatos que necessitam comprovar conclusão de Curso para efeito de:
  - a) Ingresso no Ensino Médio ou no Ensino Superior;
  - b) Regularização de Vida Escolar ou Funcional;
  - c) Inscrição em concurso;
  - d) Fins empregatícios, visando Quando de Cargos e/ou Ascensão Funcional, comprovando ter no mínimo três (3) meses de vínculo com a empresa.

E, assim, a Secretaria de Educação, juntamente com o CES realiza o exame de suplência para os alunos que desejam concluir o Ensino Fundamental ou Médio por meio de provas, que equivalem à integralização das disciplinas referentes ao nível que precisa ser finalizado. É importante afirmar que os últimos exames realizados reuniram estudantes de 53 municípios da Região Metropolitana de Belém, do nordeste e sudoeste paraense, Baixo Amazonas e Ilha do Marajó. São aprovados aqueles estudantes que obtêm a nota mínima de cinco pontos em cada disciplina.

Estamos diante de uma proposta emergencial, caracterizada para suprir

demandas, mas a SEDUC também disponibiliza outras formações aos candidatos interessados a concluir o Ensino Fundamental ou Médio, como podemos mencionar a oferta de vagas para EJA/ETAPA, sendo dividida em quatro etapas que equivalem aos anos dos Ensinos Fundamentais e Médios. Para ingressar na 1ª etapa da EJA Fundamental, o aluno precisa ter a idade mínima de 15 anos e, de 18 anos completos para ingressar na 1ª etapa da EJA de nível Médio.

Em 2009 ocorreu em Belém uma ação importante para a política educacional da EJA, pois a cidade foi sede da VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (VI CONFINTEA) da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO). Um dos objetivos presentes nesta conferência, de acordo com o documento do Ministério da Educação (MEC), foi discutir sobre o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como processo singular para a aprendizagem ao longo da vida.

Sobre o conceito de aprendizagem ao longo da vida, debatido intensamente na VI CONFINTEA, Belloni nos diz que:

quanto à formação ao longo da vida, trata-se de um campo novo que se abre e requer a contribuição de todos os atores sociais e especialmente uma forte sinergia entre o campo educacional e o campo econômico no sentido de promover a criação de estruturas de formação continuada mais ligadas aos ambientes de trabalho.

Isto significa que os sistemas de educação terão necessariamente que expandir sua oferta de serviços, ampliando seus efetivos de estudantes em formação inicial e criando novas ofertas de formação continuada (2009, p. 6).

Isto significa que é um assunto novo e de grande relevância para a continuidade dos estudos, da formação dos jovens e adultos. Diante desta premissa, faz-se necessário o cuidado com o desenvolvimento do trabalho pedagógico que cada instituição educacional oferece aos jovens e adultos, pois incide num trabalho diferenciado para atender as especificidades que envolvem não somente a prática docente, mas toda a estrutura curricular presente na filosofia que a escola constrói a partir das demandas apresentadas pela comunidade escolar.

Conforme o documento elaborado pelo MEC sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) após a V CONFINTEA, é válido mencionar um ganho importante para a Educação de Jovens e Adultos, porém, ainda há necessidade de ampliar o reconhecimento com relação ao financiamento, a saber:

este fundo contempla, na contabilização e na distinção de recurso, os

educandos de EJA. A conquista de espaço no fundo, contudo, não foi integral, uma vez criado o limite de destinação de 15% dos recursos do Fundo, em cada estado, para a modalidade de EJA e a contabilização de um educando de EJA como equivalente a 0,7 de outro, estudante das séries iniciais do ensino fundamental urbano (2009 p.6).

Finalizamos os processos legais estabelecidos para a EJA com a Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010, do CEE, que rege em consonância com os preceitos nacionais e estaduais sobre as normas aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Com isso, destacamos o Parágrafo Único do Art. 65: “Os conteúdos programáticos deverão ser selecionados pela relevância, considerando as experiências dos jovens e adultos e o significado em relação aos contextos sociais em que vivem”.

Portanto, diante das políticas educacionais que perpassam a história da inserção de jovens e adultos nas instituições escolarizadas e, atualmente com o novo conceito de aprendizagem ao longo da vida, é importante não somente conhecermos a legalidade da EJA no estado do Pará, mas conferir a existência de um trabalho pedagógico para os jovens e adultos, sobre esse assunto trataremos na próxima seção, ao abordar o sistema personalizado semipresencial como tecnologia de ensino na EJA.

## 2. TECNOLOGIAS DE ENSINO NO ENSINO PERSONALIZADO

Nesta seção, objetivamos discorrer sobre uma nova experiência vivenciada no município de Belém/Pará voltada ao processo de aprendizagem de jovens e adultos, a qual denominamos de uma nova tecnologia de ensino. Para isso trazemos, inicialmente, a discussão sobre tecnologia de ensino, norteador o que é e como se processa, para depois trazermos o resultado do estudo, na perspectiva de ensino personalizado.

Quando falamos sobre tecnologias de ensino não nos reportamos somente ao uso de equipamentos para a sistemática do trabalho docente, mas de como ocorre a interatividade entre o professor e o aluno numa determinada metodologia.

De acordo com Tardif, existem diferentes componentes para se chegar ao ensino, ao afirmar que:

como todo trabalho humano, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. Esses componentes são o objetivo do trabalho, objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. A análise de tais componentes objetiva evidenciar seus impactos sobre as práticas pedagógicas (2011. p. 123).

A diferença consiste em identificar as nuances entre a tecnologia, quando verificamos o uso de equipamentos e quando analisamos as tecnologias de interação entre professor e aluno para se chegar a um procedimento de ensino, pois o professor atua com seres humanos que são ao mesmo tempo singular e plural. Segundo Tardif:

os professores não buscam realizar somente objetivos; eles atuam, também, sobre um objeto. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com o seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo (2011, p.128).

A tecnologia de ensino vai muito mais além do bom uso de equipamentos, enfatizando, assim, a organização do trabalho desenvolvido durante o processo educacional.

Tardif, ao fazer a relação entre o trabalho dos professores e trabalho dos operários, segue a premissa de que na esfera do trabalho humano um objeto é sempre dado a partir de uma tecnologia, como se vê no quadro abaixo:

**Quadro 3 – Tecnologias de trabalho.**

	<b>TECNOLOGIAS DO TRABALHO NOS SETOR DA INDÚSTRIA, COM OBJETOS MATERIAIS</b>	<b>TECNOLOGIAS DO TRABALHO NA ESCOLA, COM SERES HUMANOS</b>
<b>Repertório de conhecimentos</b>	Baseadas nas Ciências Naturais e Aplicadas.	Baseadas nas Ciências Humanas e nas Ciências da Educação, bem como no senso comum.
<b>Natureza dos conhecimentos em questão</b>	Saberes formalizados, proposicionais, validados, unificados	Saberes não-formais, instáveis, problemáticos, plurais
<b>Natureza do objeto técnico</b>	Aplicam-se a causalidades, a regularidades funcionais, a classes de objetos, a séries	Aplicam-se a relações sociais e a individualidades, assim como a relações que apresentam irregularidades; são confrontadas com indivíduos, com particularidades
<b>Exemplos de objetos específicos aos quais se aplicam as tecnologias</b>	Metais, informações, fluídos, etc.	A ordem na sala de aula de aula, a “motivação” dos alunos, a aprendizagem dos saberes escolares, a socialização, etc.
<b>Natureza das tecnologias</b>	Apresentam-se como um dispositivo material que gera efeitos materiais	Tecnologias frequentemente invisíveis, simbólicas, linguísticas que geram crenças e práticas
<b>Controle do objeto</b>	Possibilitam um alto grau de determinação do objeto	Possibilitam um baixo grau de determinação do objeto
<b>Exemplos de técnicas concretas</b>	Esfregar, cortar, selecionar, reunir, etc.	Lisonjear, ameaçar, entusiasmar, fascinar, etc.

Fonte: Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que se refere às tecnologias. (TARDIF, 2011, p. 135).

O quadro apresentado por Tardif (2011) aborda as tecnologias de trabalho com duas separações: uma referente ao setor industrial que aponta a tecnologia voltada ao controle da qualidade do objeto final, baseia-se na ciência natural e aplicada por lidar com técnicas concretas; enquanto que a outra tecnologia está direcionada ao processo de construção de saberes que ocorrem a partir dos conhecimentos trazidos para dentro da escola, baseia-se nas ciências humanas e nas ciências da educação por tratar de relações sociais e individuais.

Ao exemplificar os objetos específicos de cada tecnologia, observamos que nas tecnologias do trabalho da escola há os saberes culturalmente construído pelos alunos, cujo trabalho docente vai ao encontro das demandas apresentadas no cotidiano escolar.

Com relação aos exemplos de técnicas concretas, a diferença entre a tecnologia no setor industrial corresponde ao ato de atitudes mecânicas e, a tecnologia do trabalho na escola compreende a forma de lidar com cada situação em

particular e, isso depende de cada professor com seus saberes e experiências.

Isso nos leva a refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no interior da sala de aula, com o aluno, com sua história de vida, com o contexto social e político vivenciado no momento e, principalmente, na interatividade entre professor e aluno por meio de uma tecnologia de ensino.

A tecnologia de ensino está relacionada ao como fazer para se atingir o objetivo proposto a partir do processo dinâmico existente no dia a dia da sala de aula. Segundo Tardif:

no que diz respeito às tecnologias dos professores (educativas), e até prova do contrário, os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o “como fazer”. Noutras palavras, a maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num “saber – fazer” técnico científico que lhes permita controlar a situação com toda certeza.

É aqui que entram em cena as verdadeiras tecnologias do ensino. Elas correspondem às tecnologias da interação, graças às quais um professor pode atingir seus objetivos nas atividades com os alunos (2011, p. 137).

Desse modo, a tecnologia de ensino está atrelada ao saber fazer do professor, em que os próprios alunos apresentam as suas demandas, as suas curiosidades, assim como, algo que de repente pode acontecer durante a aula. Assim, é imprescindível a interatividade entre professor e alunos, como nos fala Tardif e Lessard:

a interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslançar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar. Por isso, como já mencionamos várias vezes, ensinar é um trabalho interativo (2011, p. 235).

Vale ressaltar que há na tecnologia de ensino três pontos fundamentais: a auto-aprendizagem do aluno, a interatividade entre professor e aluno e o plano de estudo construído coletivamente para nortear o trabalho do professor. Belloni, ao falar sobre Educação a distância nos leva a refletir sobre a organização do trabalho pedagógico como uma tecnologia de ensino, pois a autora enfatiza que:

qualquer que seja a definição que utilizemos (e existem muitas), um elemento essencial deve estar presente nesta análise das relações entre tecnologia e educação: a convicção de que o uso de uma “tecnologia” (no sentido de um artefato técnico), em situação de ensino e aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a “tecnologia” (no sentido do conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção e utilização (2009, p.53).

Desta forma temos como tecnologia de ensino as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor a partir do seu objeto de trabalho e com a presença das especificidades do aluno. Mas qual é a relação entre tecnologia de ensino e uma organização de ensino personalizada? É sobre esta pergunta que o próximo item irá tratar.

## **2.1 Uma organização escolar de ensino personalizado**

Para compreendermos o funcionamento de uma organização de ensino personalizada faremos uso de pesquisas que abordam o significado de ensino personalizado. Iniciamos, então, com o estudo de Faure quando nos diz que:

cada pessoa aprende por si mesma a ser, e a vir a ser mais do que é. Pois esta é a condição da pessoa, de qualquer pessoa, ainda criança ou já madura. Não há como revelar-lhe de fora. Mas do que se pode fazer é ajudar cada um a adquirir progressivamente consciência desta realidade. Tal é a modesta, mas muito eficaz e ele vala ambição duma autêntica pedagogia personalista (1993, p. 15).

Sendo assim, compreendemos que a forma de ensino personalizado está voltada para o trabalho pedagógico que instiga o aluno para que ele construa e se aproprie de seus conhecimentos, e, está centrado nas possibilidades de cada aluno. De acordo com as pesquisas de Faure os estudos sobre um ensino personalizado vêm crescendo nos países europeus, como:

o crescente desenvolvimento do ensino personalizado na Inglaterra, Alemanha Federal e Holanda, pela maior parte dos casos de inspiração “montessoriana”, ou, no que tange ao ensino secundário, na linha do “Dalton Plan”. Citemos a Espanha onde, para o ensino básico (últimos anos do curso elementar e primeiro ciclo do ensino secundário), o ensino “personalizado” foi oficialmente recomendado pela Reforma do ensino; Portugal, onde se apontam ótimas realizações, tanto no ensino público como no particular (1993, p. 27).

O autor cita a inspiração do método montessoriano e podemos mencionar também que no Brasil, mas especificamente, no município de Belém, nós temos escolas com práticas pedagógicas baseadas neste método, como por exemplo, a Escola Montessori 21, localizada na Pass. Lindolfo Collor, nº 42. Isso nos leva a pensar que também é crescente o trabalho na perspectiva da pedagogia personalizada, mas sem a utilização desta denominação.

Quando o autor nos diz que o ensino personalizado “apresenta-se como um caminho positivo, uma vez que se desenvolve a partir do respeito incondicional pela pessoa” (FAURE, 1993, p. 27) leva-nos a pensar em uma prática pedagógica onde

todos são incluídos, em buscar metodologias que de fato o aluno sintam-se valorizado pelos seus saberes construídos culturalmente. No dizer de Freire:

não é difícil compreender, assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica (2011, p. 116).

Nessa perspectiva, o trabalho do professor no ensino personalizado pode constituir-se em práticas educativas progressistas a partir do momento que ele promove tarefas que favoreçam a autonomia do aluno. É pensar no aluno como um ser capaz de construir seus conhecimentos e a partir daí ter subsídios para intervir na sua realidade.

O pesquisador Klein ao fazer referência sobre o estudo de Faure com relação ao ensino personalizado e comunitário, nos revela que:

[...] a atividade personalizante propugnada para a criança é a atividade do espírito, a atividade sobretudo mental, que não deve ser confundida com qualquer movimentação corporal. O termo ensino, designativo da ação do professor, deve significar sua orientação para o trabalho do aluno, mas não que ele o substitua no ato pessoal de reflexão. Ensino Individualizado refere-se ao aluno como indivíduo, um entre tantos na classe, que recebe do professor orientações de trabalhos específicos para seu estágio e capacidade de desenvolvimento. A dimensão de pessoa, o próprio aluno é que a revelará no decorrer e no produto de seu trabalho (1998, p. 42).

Diante dessa concepção, se a escola e seus profissionais querem organizar uma forma de ensino personalizado tornar-se necessário construir um espaço educativo que contemple diferentes formas de expressão sócio-cultural.

Nesse processo, a escola torna-se um espaço de práticas sociais representada pela história de vida de cada educando, com suas experiências e habilidades. O aluno, nesse contexto, tem autonomia para buscar soluções a partir de suas experiências, ampliando seus conhecimentos juntamente com o professor que, por sua vez, precisa preparar o ambiente para construção de conhecimentos.

Sob este ponto de vista, faz-se necessário procedimentos de trabalho que nos leva a visualizar um ambiente onde a tecnologia de ensino é organizada para promover uma boa interatividade entre professor e aluno. Não importa estabelecer conteúdo ou delimitar uma metodologia, o que ocorre neste espaço é construção de conhecimentos a partir da demanda do aluno, ou seja, os conteúdos irão surgir a cada necessidade do educando.

De acordo com as características sobre uma educação personalizada

estabelecidas por Escobar (1996), construímos um quadro com o perfil de educação, de educador e de educando. Veja-se abaixo:

**Quadro 4 – Educação Personalizada inspirada em pesquisas de Escobar**

EDUCAÇÃO	EDUCADOR	EDUCANDO
Não se trata de um sistema, tampouco uma metodologia pedagógica, nem de uma fórmula que resolve tudo na educação. Trata-se de instrumentos de trabalho que ajudam a colocar em prática os princípios adotados.	Considera o aluno como um indivíduo com seus próprios valores, percepções, conceitos e necessidades, para o qual prepara oportunidades de aprendizagens.	Como ser investigador, inquieto, curioso e ativo que explora e procura alterar o mundo a sua volta.
Permite o desenvolvimento das potencialidades do aluno em relação às suas próprias possibilidades e os da sociedade na qual está inserido.	Vai muito mais além das relações impessoais, comuns e correntes. Trata de estabelecer uma relação pessoal de diálogo.	Enfrenta uma dúvida pessoal em determinada situação, especificá-la, elaborá-la e expressá-la em circunstâncias pessoais concretas.
Tem razão de ser em função da vida e realizar-se dinamicamente na pessoa, que se vai construindo com base na sua idiossincrasia, formulando e realizando um projeto pessoal de vida.	Faz pergunta respeitando a realidade de cada um.	Deve escolher e selecionar, entre muitos caminhos, o que mais o ajude a realizar-se.

Fonte: ESCOBAR, Alvares Vélez. Prática da Educação Personalizada. São Paulo: Loyola, 1996. p. 11-18.

De acordo com o quadro, compreendemos que a educação, numa perspectiva da pedagogia personalizada, envolve os instrumentos utilizados de acordo com a demanda apresentada pelo aluno e tem como objetivo proporcionar momentos de construção e apropriação das aprendizagens necessárias a sua formação enquanto ser social.

Observamos que o educador desenvolve o trabalho docente, levando em consideração as peculiaridades de cada aluno, com suas experiências, sua história de vida, seus anseios e suas inquietudes. Nesta perspectiva de trabalho temos o educando como um ser pesquisador, que se apropria dos conhecimentos para sua vida e formação pessoal.

Dessa forma, uma das questões centrais no ensino personalizado é promover situações de aprendizagem a partir das possibilidades de cada educando. Com isso, trazemos as concepções de ensino personalizado presente nas falas dos especialistas em educação que atuam no CES, assim como, a organização que a instituição estabeleceu para o professor desenvolver seu trabalho e a possibilidade de formação escolar, que acontece de forma semipresencial aos jovens e adultos. Para isso, envolvemos nesse estudo um especialista em educação de cada turno, a

diretora e a vice-diretora do turno da tarde.

De acordo com o PPP (2011) do CES, o ensino personalizado possui como característica principal o assessoramento ao aluno para atender as especificidades presentes no processo de ensino e aprendizagem. Com relação ao trabalho que ocorre de forma semipresencial é possível caracterizar como uma dinâmica de trabalho, que mesmo estando ausente da instituição, o aluno irá desenvolver seus estudos como se ele estivesse presente na instituição.

Outra qualidade atribuída ao ensino personalizado está relacionada às atividades didáticas desenvolvidas pelo professor presentes nas unidades de módulos, assim como, outras atividades que surgem de acordo com as pesquisas realizadas, centradas na formação do aluno para estimular sua apropriação de conhecimentos e contribuir com sua aprendizagem durante a conclusão do curso e também para a vida. O aluno, por sua vez, participa da concretude do trabalho a partir do seu plano de estudo. Ademais, a discussão sobre a Educação Semipresencial tem se tornado crescente em vista da demanda da sociedade contemporânea que exige cada vez mais do trabalhador a formação profissional no seu campo de trabalho. Como fruto desses debates e necessidades da sociedade atual mencionamos a reflexão de Belloni quando nos diz que:

é preciso lembrar que o crescimento e diversificação da demanda de educação e formação faz parte das mudanças mais gerais e pressionam as instituições educacionais gerando dificuldades de atendimento eficiente através dos meios tradicionais, o que leva os sistemas a adotarem formas mais flexíveis de gestão em sua organização interna e nas estratégias de produção e distribuição dos currículos (2009, p. 18).

Essa pressão que as instituições sofrem por parte da sociedade contemporânea não pode prejudicar a qualidade do ensino ao selecionar uma forma de organização escolar. No caso, estamos tratando do ensino personalizado que funciona de forma semipresencial e, que está voltado para a preparação da autonomia dos jovens e adultos em que, ora vão estar na instituição de ensino em atividade com o professor, ora vão estar em qualquer outro ambiente estudando, preparando-se para os trabalhos realizados na sala de aula.

Reunindo as primeiras características sobre o ensino personalizado semipresencial, este estudo traz ainda as falas dos especialistas em educação diante desta forma de organização do trabalho pedagógico direcionada aos jovens e adultos.

A primeira fala selecionada nos diz que a estrutura organizacional do ensino

personalizado está voltada para atender às necessidades do jovem trabalhador que precisa conciliar o estudo com o trabalho, a saber:

eu analiso como um ensino que atende as necessidades, principalmente do homem do futuro (...) eles deixaram justamente de estudar por falta de tempo, de dar continuidade, de conciliar trabalho, estudo e família. Então, de acordo com essa metodologia é excelente por conta dessa flexibilidade que ela oferece para esses alunos (especialista A).

Segundo Capucho:

passados mais de vinte anos do reconhecimento, pelo Estatuto brasileiro, da Educação como um direito de todos(as), em diferentes etapas da vida, ainda são precárias as condições de oferta e muito frágeis as políticas de acesso, permanência e elevação da escolaridade, situação ainda mais acentuada junto aos grupos socialmente vulnerabilizados, como as populações tradicionais, idosos(as), analfabetos(as), entre outros (2012, p. 25).

Com isso, há a possibilidade do aluno poder conciliar estudo com o trabalho por meio da estrutura organizacional do CES, que permite ao educando fazer uso dos três horários, de acordo com a sua necessidade. Assim, a organização de ensino encontrada no CES é vista como uma condição de oferta ao acesso à formação escolarizada do jovem trabalhador.

Assim também pontua a especialista B, ao fazer a relação entre a forma de trabalho desenvolvida no ensino personalizado semipresencial e o sistema convencional de ensino:

eu analiso (..) o Ensino Personalizado dentro da modalidade de EJA, que vem contribuir com esse jovem (...) que está no mercado de trabalho e o ensino regular exige desse aluno um tempo (...) esse tempo tem que acontecer todos os dias e o ensino personalizado já tem essa proposta diferenciada, que oferece condições para esse aluno trabalhador, esse aluno jovem que por uma situação ou outra deixou de concluir o seu nível de ensino, tanto Fundamental quanto Médio, na idade orientada pela LDB.

A especialista E faz alusão da forma de organização do ensino personalizado com uma educação inclusiva, ao afirmar que:

o Ensino Personalizado é uma metodologia especificamente voltada para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, que historicamente é uma metodologia que tem sofrido mudanças e melhorias, inclusive, e eu acho que a metodologia dentro desse contexto (...) é fundamental porque ela é diferenciada. Os alunos de EJA são alunos diferenciados, que ficaram muitos, às vezes, quarenta anos fora do espaço escolar, da educação formal, e quando eles retornam, eles precisam se adequar novamente ao espaço escolar e nem sempre esse espaço ele é inclusivo; mas com essa metodologia, que é voltada para uma orientação individualizada, para valorizar os alunos, ter políticas específicas pra gente poder expandir a metodologia para todos os lugares com essa importância que ela tem para nós e para a sociedade como um todo (especialista E).

Desta forma, temos um trabalho que é analisado como uma metodologia; porém, de acordo com a organização de ensino vimos que é mais amplo por se tratar de uma estrutura que estabelece forma de educação para os jovens e adultos. Podemos citar como exemplo os horários disponíveis para estudo e o processo de avaliação.

Outro ponto em destaque é a orientação individualizada como ponto positivo no sentido de atender às peculiaridades do aluno, o que, segundo a especialista E, resulta numa prática inclusiva. Neste sentido, verificamos que a fala da especialista E está voltada para a inclusão, não no sentido de visualizar o aluno de forma isolada, mas de olhar para a história de vida dele e, a partir daí desenvolver um trabalho pedagógico. Segundo Capucho (2012, p. 43), aos jovens, adultos (as) e idosos (as) não se faz suficiente a oferta, mas necessária a qualidade social e a sustentabilidade socioambiental, o que implica pensar uma educação inclusiva.

Sendo assim, ao entrevistarmos o núcleo pedagógico, direção e vice - direção observamos que as falas comungam de uma mesma visão, pois analisam como um sistema organizacional que se diferencia por ofertar um atendimento que respeita as necessidades de cada aluno, com horários de aula flexíveis ao jovem trabalhador e com plano de estudo que favorece a conclusão do ensino Fundamental ou Médio em período de tempo diferenciado para formação.

Portanto, o ensino personalizado semipresencial reflete a demanda da realidade social que, atualmente, apresenta-se descrita pelo aumento da procura da formação profissional e, conseqüentemente, o conhecimento ao longo da vida de pessoas jovens e adultas. Porém se faz necessário o cuidado com a qualidade do autoconhecimento e da interatividade entre professor e aluno presentes em uma das características do ensino personalizado pela busca de uma organização de ensino favorável às necessidades dos jovens e adultos.

Com relação à organização operacional do ensino personalizado ainda consta no PPP (2011) as salas destinadas à EJA/ETAPA, mas de acordo com a pesquisa realizada no ano de 2012 não houve preenchimento de vagas e, devido ao ocorrido, as salas estão sendo utilizadas para uso de aulas do ensino personalizado e das provas do exame permanente.

Atualmente a instituição apresenta, de acordo com a pesquisa realizada, 34 professores no turno da manhã, 33 no turno da tarde e 35 à noite. Esse quantitativo

está representado por 40 professores, que atuam no Ensino Fundamental e 62 no Ensino Médio.

A disposição dos docentes, durante os momentos de aula, está em dois professores para cada disciplina, tanto no nível Fundamental quanto no nível Médio. Atualmente, somente nas disciplinas de Inglês, Espanhol, Arte e Educação Física é que existe um professor por turno de trabalho. A organização de dois professores para cada disciplina está atribuída à demanda de alunos matriculados e, de acordo com a pesquisa realizada, encontramos no ano de 2012 os seguintes números:

**Tabela 8 – Matrícula no CES.**

<b>MÊS</b>	<b>NÍVEL FUNDAMENTAL</b>	<b>NÍVEL MÉDIO</b>
<b>Janeiro</b>	104	228
<b>Fevereiro</b>	105	206
<b>Março</b>	167	244
<b>Abril</b>	63	143
<b>Mai</b>	85	145
<b>Junho</b>	63	100
<b>Agosto</b>	60	125
<b>Setembro</b>	45	54
<b>Outubro</b>	22	51
<b>Novembro</b>	21	34
<b>Dezembro</b>	21	24

Fonte: Diário de Campo de Izabel Santos, 2012.

De acordo com a tabela acima, o CES realizou durante o ano letivo de 2012 a matrícula de 756 alunos no Ensino Fundamental e 1.354 no Ensino Médio. A demanda é maior no primeiro semestre, mas observamos que as matrículas ocorreram em todos os meses do ano letivo e acontece em períodos quinzenais.

Para atender a demanda, consta no PPP (2011, p. 13) que:

após a matrícula os alunos são orientados a fazer um bloco de disciplinas de cada vez distribuídas por área de conhecimento, cursando no máximo 2 disciplinas do Ensino Personalizado em Nível Fundamental e 3 disciplinas do Ensino Personalizado em Nível Médio.

Desta forma, enquanto alguns alunos estão concluindo o módulo de uma determinada disciplina outros estão iniciando, ocasionando esse movimento intenso de entrada e saída de alunos.

Ainda sobre a matrícula é importante mencionarmos que para ingressar no Ensino Personalizado semipresencial, consta no Regimento Escolar (2011), que é necessário:

- Assistir a reunião de Recepção, que ocorre quinzenalmente, em que a

equipe de especialistas em educação expõe a organização do ensino personalizado semipresencial;

- Ter no mínimo, a idade de 15 anos (Ensino Fundamental) e 18 anos (Ensino Médio), respeitando o que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96;
- Realizar Avaliação Diagnóstica, com nota mínima de 7,0 para o candidato a vaga ao Ensino Fundamental, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento do candidato para ingressar nesta forma de organização de ensino. Esta avaliação compreende interpretação de um texto e uma redação, de no mínimo 10 linhas. Essa avaliação é aplicada quinzenalmente;
- Realizar o teste classificatório caso o candidato não tenha o histórico escolar até ao 5º ano, com nota mínima de 5,0. Este teste engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.
- O candidato que não obtiver as notas mínimas exigidas terá mais duas oportunidades com o espaço de 10 dias para realizá-las.

Podemos listar como outra peculiaridade desta organização de trabalho o horário ininterrupto destinado a interatividade entre professor e aluno. Com isso, ocorre a flexibilidade de horário, em que o aluno pode frequentar o turno da manhã, tarde ou noite. O registro da frequência é feito pelos profissionais do Setor de Recepção, com estatística trimestral.

De acordo com a subseção II do Regimento Escolar (2011, p. 26) está estabelecido para a frequência o seguinte:

Art. 89 – O acompanhamento de frequência do aluno da EJA - Ensino Personalizado será efetuado sobre o mínimo de dois dias presenciais de cada semana letiva;

Art. 90 – O acompanhamento de frequência nos demais dias de cada semana letiva efetivar-se-á de forma semipresencial onde o aluno fará o estudo dos módulos e seus respectivos exercícios, para depois retornar as aulas e indicar quando poderá ser submetido à avaliação do módulo.

Parágrafo único – O atendimento do Ensino Personalizado no CES é ofertado ao aluno em horário ininterrupto de 7h30min. às 22h30m., possibilitando a opção de horário conforme sua disponibilidade e a partir desta computar-se-á a frequência.

Art. 91- A frequência do aluno da EJA – Ensino Personalizado nos momentos presenciais terá o tempo mínimo de quarenta e cinco minutos de um dia da semana letiva.

Art. 92 – O aluno será dispensado da frequência das aulas de Educação Física de acordo com a legislação em vigor.

Quanto ao material didático utilizado para essa organização de ensino, a

instituição trabalha com módulos por disciplina, composto de conteúdos e exercícios contextualizados, levando em consideração o público jovem e adulto e as peculiaridades da região amazônica.

Cada módulo compreende uma unidade de conteúdos contextualizados, exercícios baseados ao assunto abordado e algumas chamadas que levam o aluno a fazer uso da pesquisa no intuito de ampliação dos conhecimentos adquiridos no estudo a fim de proporcionar ao educando conhecimentos e habilidades ligadas a um programa de ensino, mas que não está fechada a um nível, pois algumas disciplinas precisam de três unidades para concluir um ano de ensino.

Os módulos são elaborados pela equipe de professores, de acordo com a sua formação e o material é entregue aos alunos por meio de empréstimo após sua matrícula, tendo o prazo máximo de 10 (dez) dias para devolver um módulo e receber o outro até integralizar todos e concluir a disciplina em estudo.

**Tabela 9 – Quantidade de Módulos.**

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
DISCIPLINAS	QUANTIDADE DE MÓDULOS	DISCIPLINAS	QUANTIDADE DE MÓDULOS
Língua Portuguesa	13 módulos	Língua Portuguesa	12 módulos
Matemática	13 módulos	Matemática	12 módulos
Geografia	11 módulos	Geografia	10 módulos
Ciências	10 módulos	História	10 módulos
História	11 módulos	Biologia	10 módulos
Educação Física	06 módulos	Química	10 módulos
Artes	06 módulos	Física	09 módulos
Inglês	06 módulos	Filosofia	07 módulos
		Sociologia	07 módulos
		Educação Física	06 módulos
		Espanhol	06 módulos
		Inglês	06 módulos
		Artes	06 módulos
<b>TOTAL</b>	<b>76</b>	<b>TOTAL</b>	<b>111</b>

Fonte: Caderno de campo, Izabel Santos. (2012).

São estas as quantidades de módulos que verificamos durante a pesquisa, porém havia a discussão da eliminação de alguns módulos ou de condensar os conteúdos para poder reduzir esse quantitativo. Como nos fala a especialista em educação B: “[...] o corpo docente sugere que haja diminuição na quantidade de módulos por disciplina [...]”.

Um fator preponderante na integralização dos módulos para que o aluno possa ter êxito na sua formação é o seu plano de estudo, pois nesta organização de

ensino semipresencial o horário ininterrupto e a flexibilidade no horário de aula. Então, o aluno tem a possibilidade de construir um planejamento seguindo a organização de previsão do término do curso, que está estabelecido do Regimento Escolar de 02 (dois) anos ou concluir em menos tempo, como segue a previsão do término do curso, a saber:

**Tabela 10 – Integralização dos Módulos**

<b>NÍVEL FUNDAMENTAL</b>	
Realização de provas por semana	Término do curso em meses
1	18
2	09
3	06
4	05
<b>NÍVEL MÉDIO</b>	
Realização de provas por semana	Término do curso em meses
1	24
2	12
3	08
4	06
5	05
5	04

Fonte: Caderno de campo, Izabel Santos. (2012).

Sobre o plano de trabalho do aluno, na organização do ensino personalizado semipresencial, a especialista em educação B nos diz que:

[...] é uma metodologia muito boa, mas que precisa realmente de dedicação, que o aluno construa esse plano de estudo, que ele faça esse planejamento. Para ele estar cursando as disciplinas estudando e realmente está finalizando todas as disciplinas tanto do Fundamental quanto do Médio [...].

Assim como está presente a importância do plano de estudo pelo aluno, existe também o processo avaliativo que para atender às necessidades dos jovens e adultos foi organizada de acordo com o Regimento Escolar, Art. 85, Subseção II, da seguinte forma:

- I – a verificação do rendimento escolar observará a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do educando em cada módulo da disciplina, com a nota mínima oito para que possa avançar no módulo seguinte;
- II – o aluno indicará o momento de ser avaliado em cada módulo podendo ser orientado pelo docente a aprofundar seus estudos caso não demonstre estar seguro do conteúdo;
- III – a integralização das disciplinas dar-se-á quando o aluno obtiver em cada módulo a nota mínima oito;
- III – ao aluno que não alcançar a média mínima de oito pontos, terá mais duas oportunidades de obtê-la em prazo mínimo de dez dias, com outros tipos de avaliações do respectivo módulo;

IV – caso o aluno não consiga obter a média mínima oito na avaliação do módulo da disciplina após as duas oportunidades, será orientado a cursar outra disciplina e depois retornará para integralizar a matriz curricular;

V – o aluno só concluirá o curso após integralizar todos os módulos das disciplinas da matriz curricular.

A nota mínima de 8,0 pontos tem sido bastante discutida em reuniões pedagógicas realizadas no CES, como por exemplo, na jornada pedagógica de 2012. Porém, devido à organização de ensino semipresencial em uma reunião com a direção e vice-direção da escola, a equipe do Conselho Estadual manteve a nota. Ainda sim, a especialista D nos diz que:

[...] existe uma reivindicação de analisarmos a questão dos oito (8,0). A média oito (8,0) está alta perante a média convencional e o nosso alibi tem sido que a questão não é a nota em si é porque um módulo é pré-requisito para o outro módulo então faz-se necessário que você domine o módulo anterior porque ele é cíclico, a aprendizagem é cíclica [...].

De acordo com a fala observamos que existe a importância dada à apropriação do conhecimento e não da nota em si. Segundo Luckesi:

quem detém o conhecimento detém o poder de fazer. Ele é um recurso que se soma a muitos outros; sem ele, porém, também nada se faz de forma qualitativamente elaborada. É um suporte para a ação adequada e satisfatória, o que se traduz em capacidade de construção dos resultados desejados. Sem conhecimentos não se chega aonde se deseja (2011, p. 149).

Com base nesses dois princípios, ou seja, a nota e apropriação de conhecimentos, consideramos que a nota estabelecida no Regimento Escolar ainda é alta e que é pertinente a discussão sobre o assunto, não por se tratar da EJA, mas por compreender que o importante são saberes construídos durante a formação do jovem e adulto. Ribeiro por meio de suas pesquisas, nos fala que o principal desafio no processo de avaliação está para:

o desenvolvimento de uma metodologia de avaliação que corresponda a uma concepção ampla do alfabetismo, abarcando suas dimensões individual e social. Além de medidas sobre a capacidade de processar informação escrita, adquirida pelos indivíduos ao longo dos programas educativos, seria necessário verificar também mudanças de atitudes em relação ao uso da linguagem escrita no âmbito da inserção social e profissional. Tal abordagem requer uma perspectiva de avaliação educacional que compreenda fatores do contexto externo e interno à sala de aula. (2001, p. 47 – 48).

Vemos as normas estabelecidas de acordo com o Regimento Escolar sobre avaliação e conclusão dos módulos, porém de acordo com as pesquisas de Escobar (1996), o mais importante é possibilitar momentos de aprendizagens numa perspectiva de educação, que inclui o aluno com suas possibilidades e limitações.

Sendo assim, abordar a forma como o professor desenvolve o seu trabalho, numa perspectiva de ensino personalizado aos jovens e adultos, é uma tarefa que desenvolveremos no próximo item dessa seção.

## 2.2 O ensino personalizado e o trabalho docente

As considerações anteriores devem-se ao fato de que o estudo sobre a organização de um ensino personalizado consiste em uma tecnologia de ensino que está atrelada à concepção de educação de jovens e adultos que o professor tem. Para iniciar esta discussão temos como a primeira premissa a fala dos professores sobre sua concepção de Ensino Personalizado Semipresencial para a EJA. Assim, para este estudo, os professores selecionados foram denominados de Hortência, Violeta, Jasmim, Margarida, Iris, Amarílis, Jacinto e Narciso.

Por meio da entrevista realizada com os professores, analisamos que o ensino personalizado é concebido como uma organização de ensino diferenciada dentro da modalidade EJA e, por conseguinte, exige uma tecnologia de ensino com práticas pedagógicas direcionadas às especificidades do aluno jovem ou adulto, tendo o módulo como um aporte teórico para o trabalho. Logo, uma concepção sobre o ensino personalizado que se diferencia da concepção encontrada nas falas dos especialistas. Vejamos a seguinte fala:

primeiro é uma grande satisfação (...) participar desse projeto (..) a gente ver que o ensino cada vez mais diversifica e atende a comunidade porque a sociedade (...) já não é mais a mesma (...), ela modifica e com ela as suas necessidades e essa metodologia ela vem cada vez mais ao encontro dessas necessidades. Se você perceber o trabalhador ou jovem que deixou a escola por muitos e diversos motivos como: bullying, a falta de tempo, como várias outras características ele encontra as respostas nessa metodologia, que o Centro desenvolve, que é o Ensino personalizado, com a possibilidade de respeitar, não só o nível de condição de aprendizagem como também incentivá-lo (...) para conquistar o seu espaço na sociedade melhorando a sua qualidade. (Professor Iris).

[...] eu acho super interessante você trabalhar com esse tipo de aluno, que na verdade, ele esteve parado por algum motivo ou não obteve o seu ensino Fundamental ou Médio por algum motivo e, de forma tão pessoal, tão (...) porque é como se você fosse pegar na mão do aluno e ensinar um pouquinho do que você sabe. Eu sempre costumo dizer: quem é o aluno naquele momento do atendimento? É a pessoa mais importante naquele momento, é a pessoa que precisa de toda minha atenção. Então é dessa maneira que eu vejo o Ensino Personalizado (Professora Margarida).

Na fala dos professores, verificamos aspectos relevantes para a organização da instituição escolarizada, na sociedade contemporânea, que recebe o jovem ou adulto, e aponta o trabalho do CES como um projeto que contribui de forma inclusiva

para a formação desse aluno. Sobre a instituição escolarizada na sociedade contemporânea, Soares nos diz que:

a educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado (2002, p. 40).

O entendimento da professora Violeta com relação ao ensino personalizado incide num processo de aprendizagem que valoriza a história de vida dos alunos, que escuta a realidade, a saber:

pra mim é uma coisa muito nova, eu só vou fazer dois anos aqui no CES e ficar assim com o aluno eu considero quase uma aula particular porque fica com o aluno (...) fica até um pouco pessoal porque eles começam a falar e sempre no começo eles vêm logo se justificando pelo tempo que ficaram afastados, principalmente, os mais velhos, a cima de trinta anos, mas tem os mais novos que não, eles já querem que a gente passe rápido o assunto pra eles (Professora Violeta).

Para Freire (2011, p. 111), “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em sua fala com ele”. Então, apesar do pouco tempo de atuação da professora Violeta, no ensino personalizado, já observamos que um importante passo já foi dado para a contribuição da aprendizagem do aluno.

Diante ao exposto acrescentamos também a fala da professora Jasmim, que analisa o ensino personalizado a partir de suas experiências outras que refletem no olhar a EJA de forma diferenciada a nos dizer que:

[...] é muito prazeroso o contato com esta prática, visto que ela é diferente dentro da EJA. Eu tenho experiência de EJA, no sistema regular, e com relação ao trabalho, daqui, específico, eu acho mais prazeroso porque além das pessoas virem buscar aquele tempo que ela não pôde cumprir a escolaridade, ela fica muito à vontade pelo sistema de inclusão, então elas não se sentem, por exemplo, inibidas porque estão juntos com adolescentes, como o aluno fica frente a frente com o professor (Professora Jasmim).

Sendo assim, na concepção da professora Jasmim, trata-se de um ensino que trabalha a formação do aluno no sentido de respeitar a história de vida dos jovens e adultos para o início de um trabalho. Segundo Tardif e Lessard:

a docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender [...]

(2011, p.49).

Outra compreensão sobre o ensino personalizado, presente na fala dos professores, está direcionada para a forma de conclusão do curso. Por isso o cuidado com a qualidade do ensino e a necessidade do professor pesquisador para atender os saberes que circulam durante o trabalho presencial, como seguem os relatos dos professores Hortência e Narciso:

[...] aqui o interessante dessa modalidade é a aceleração, eles terminarem o mais rápido que eles puderem, mesmo porque tem gente aqui que tá há muito tempo e quer logo pegar o certificado. Claro que tem a dificuldade, mas a gente percebe que é um aluno que já tem conhecimento. Eu não posso tá retardando, eu vou acelerando esse aluno (professora Hortência).

[...] querendo ou não o nosso Ensino Personalizado, os nossos módulos são pra isso: pra ele conseguir estudar sozinho e vir aqui para tirar as dúvidas, porque aí sim vai ser mais rápido. A intenção é essa, ele ter uma prévia do que é o módulo, tentar entender só com o que tem no módulo. Por isso, o módulo tem que ter esclarecimento bacana (...). Nós temos uma linguagem para o aluno poder entender, pelo menos já vir com a gente com a ideia do que o módulo tá falando e a gente tirar as dúvidas e ele faz a prova (professora Hortência).

a questão é se doar mesmo, procurar novas metodologias, diálogo constante, porque não é muito fácil não porque a gente pega alunos que pararam há vinte anos e pra você tentar, num curto tempo colocar algumas ideias matemáticas de séries anteriores (...) demanda um tempo e isso requer muita dedicação do professor. Ele tem que está com exemplos, buscar livros, buscar exercícios, levar um pouco para o cotidiano do aluno. Um exemplo: quando eu trabalho com função, a maioria dos que estão há muito tempo parado (...) consegue entender muito mais rápido se ele equacionar quando eu trabalho o problema do taxista daqui, ele cobra um preço chamado de bandeira, com o preço fixo, mais um valor por quilômetros rodados. Eles conseguem equacionar isso (...) porque faz parte do cotidiano dele, eles levam vantagem nesse sentido aí. Quando chegam para a problemática, ele não tem muita dificuldade (...) eles trazem muito essa questão da experiência e aí você tem que ter a sensibilidade para explorar isso aí (professor Narciso).

Um elemento importante para a discussão do dia a dia da sala de aula da EJA e que está claramente presente na fala dos professores é a aceleração do ensino, ou seja, uma prática docente na formação do jovem ou adulto que não enfatize essa aceleração, e sim, um trabalho de qualidade.

Para Tardif e Lessard, a qualidade do ensino é importante quando a instituição organiza uma forma de ensino diferenciada para atender uma determinada demanda que surge no ambiente escolar, a saber:

[...] ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico,

psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma (2011, p. 43).

Assim, o ensino personalizado possui em sua característica um atendimento individual ao aluno; porém, às vezes, de acordo com as falas dos professores, se torna mais produtivo o trabalho em grupo por conta da interatividade entre professor e alunos, assim como alunos e alunos. Desse modo, está presente nas falas dos professores o seguinte:

[...] o ensino personalizado, ele é bacana porque é um atendimento individual, às vezes até acontece de vir dois ou três do mesmo módulo e as dúvidas de um (...) passa também a ser a dúvida do outro, e começa haver uma discussão legal entre todos do módulo, aquele papo bacana, tirando as dúvidas e a conversa fica mais interativa (professora Hortência).

[...] a gente trabalha aqui, totalmente interativo, buscando esses alunos, dentro da linguagem escrita transformar para a linguagem oral, num texto de conversa, ou seja, outros descritivos ficam sendo trabalhados como se fosse uma conversa com o próprio aluno: “que tal. você percebeu que aqui tem um ponto X, esse ponto Y” dá uma indicação tal (...). Então essa conversa (...) não tem no ensino regular, isso é necessário, tanto lá como aqui (professor Iris).

Os depoimentos acima nos levam a refletir sobre o assessoramento individual, pois eles mostram exemplos que verbalizam a importância da troca de conhecimentos entre os pares e o quanto é salutar o trabalho em grupo, os questionamentos que podem surgir e a socialização dos saberes culturalmente construídos.

Na fala do professor Iris, podemos extrair ainda para reflexão o fato de olhar para a EJA como uma Educação que não faz parte do ensino regular por ser uma modalidade de ensino, com suas especificidades a heterogeneidade do público que frequenta esta modalidade, Como podemos constatar em Soares:

dizer que os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao “prosseguimento de estudos em caráter regular” (art. 38 da LDB) significa que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer (2002, p.66 – 67).

Quando se reportavam às características presentes no trabalho desenvolvido em sala de aula, os professores delineavam um perfil para o profissional docente que trabalha com o ensino personalizado semipresencial, onde eles afirmavam que precisa existir uma sensibilidade para trabalhar a partir das especificidades apresentadas pelos jovens e adultos. Isso nos remete ao respeito à diversidade, presente no espaço escolar e, em algumas falas, a saber:

primeiro, entrar nesse mundo de compreensão (...) foi uma coisa que eu tive

que não aceitar é me adaptar mesmo. O aluno não vem hoje, mas ele pode vir amanhã, eu lembro que eu tive uma aluna que só vinha dia de quinta porque ela trabalhava no barco Belém/Breves (professora Jasmim).

o professor do Ensino Personalizado tem que ter consciência que ele vai tratar com vários alunos diferentes e ele vai tratar, pessoalmente, individualmente. Então eu acho que o professor ele tem que estar pronto pra tudo, aqui, no personalizado, porque é diferente de uma sala de aula que você (...) não percebe a diferença nos alunos. Às vezes nem na prova a gente consegue avaliar, realmente, as especificidades de cada um, então eu acho que o professor, no personalizado, tem que ter muita sensibilidade, paciência, saber que ele tem que estar disponível para todos os alunos (Professora Hortência).

[...] eu acho que é a peculiaridade do Ensino Personalizado que força o professor a se aprofundar, a pesquisar, eu entendo assim, dessa maneira (Professora Margarida).

[...] o contato direto com aquele aluno (a), com suas dificuldades, não só as dificuldades de conhecimentos, mas suas facilidades e suas criatividade, porque sempre há alunos que nos ensinam a trabalhar (...). Para aquele aluno, o que é escola? O que é educação? Qual é a expectativa que ele tem dentro do curso para a vida dele? E isso não está muito transparente, não está muito claro nas outras escolas, então você tem que ter essas características, de ser de vez em quando aluno (a), ficar no lugar dele e trabalhar as dificuldades e as facilidades com ele (Professor Iris).

Neste sentido, o professor que atua no ensino personalizado precisa ser pesquisador, por conta da diversidade de saberes presentes durante o assessoramento aos alunos e precisa utilizar metodologias diferenciadas porque a aula partirá das experiências de cada aluno. As pesquisas de Soares (2001, p. 218) apontam que “o adulto já possui um conjunto de habilidades e, neste caso, a função da educação é a de potencializar essas habilidades, tornando-o mais capaz para enfrentar seu cotidiano”.

A compreensão de que o jovem ou adulto está inserido num contexto social e político e a partir daí preparar a ambiência da sala de aula foi uma das características marcante no perfil do professor, que atua no ensino personalizado semipresencial, segundo os relatos dos professores. Nesta perspectiva, mencionamos a pesquisa de Tardif e Lessard, ao abordarem a docência como trabalho flexível:

a organização escolar na qual o trabalho é desenvolvido tampouco é um mundo fechado; ela não é autônoma, mas participa de um contexto social mais global no qual está inscrita. Esse contexto social não é uma abstração sociológica, nem um horizonte longínquo ou situado “fora” da escola. Pelo contrário, tal contexto está tanto “dentro” quanto “fora” da escola, é ao mesmo tempo individual e coletivo. Por exemplo, ele penetra na escola com os alunos que são, como todos nós, seres socializados que trazem consigo, para a classe toda, a carga de suas múltiplas pertencas sociais: origem socioeconômica, capital cultural, sexo, identidade lingüística e étnica, etc. (2011 p. 44).

Com relação à prática realizada no dia a dia do professor, que está direcionada

para a organização de um ensino personalizado semipresencial, observamos nas falas dos entrevistados que existem fatores que impulsionam as atividades docentes, bem como, a forma como cada professor se planeja para desenvolver o seu trabalho a partir da tecnologia de ensino presente na metodologia do trabalho pedagógico. Os fatores compreendem: avaliação diagnóstica, seleção dos conteúdos e o professor ser pesquisador.

Um avaliação que precisa ser diagnóstica porque de acordo com as falas dos professores o trabalho docente caminha junto com a realidade dos alunos e com o ritmo de aprendizagem de cada um.

É preciso haver seleção dos conteúdos, visto que os professores elaboram o material didático denominado de módulos e, por fim, o professor precisa ser pesquisador por trabalhar juntamente com os jovens e adultos a conexão entre o conhecimento culturalmente construído e os assuntos abordados em sala de aula.

A avaliação diagnóstica é utilizada nesta tecnologia de ensino no sentido de conhecer um pouco da história do aluno para possíveis adaptações nas atividades e, também para priorizar os conteúdos em detrimento de outros assuntos contidos nos módulos, considerados pelos professores como essenciais para compreender conteúdos mais complexos ou que servirão de base para várias temáticas. Para Luckesi (2011), a avaliação possui um papel importante na construção da aprendizagem do aluno, pois desvela a real necessidade do jovem ou adulto para intervenções adequadas. Reunindo as falas dos professores sobre avaliação diagnóstica, compreendemos que é um processo avaliativo importante para ser utilizado no primeiro assessoramento ao jovem ou adulto e aparecem como práticas dos professores no ensino personalizado, pois:

como já diz, personalizado, então é voltado logicamente para o aluno, então, geralmente é assim, como a gente já tem todo um programa através dos módulos, a gente desenvolve sempre em cima dos módulos, mas antes converso com os alunos, faço um diagnóstico através dos próprios trabalhos dos módulos, dos exercícios, e daí eu tento ver até que ponto posso conhecer o que eles sabem, o que eles já trazem de conhecimento, o que dá para aproveitar ou pra seguir, pra adiantar os conteúdos dos módulos, e a gente vai desenvolvendo dessa forma. (Professora Amarílis).

primeiro eu faço algumas perguntas ao aluno: parada escolar, idade, profissão, o que almeja e daí eu faço um diagnóstico pessoal a fim de trabalhar com ele e, dependendo do tempo que ele parou a gente traça um plano. Pra cada um que chega é traçado de acordo com a idade, com a parada, porque a experiência nos traz o óbvio, porque os que estão parados há mais tempo tendem a ficar mais tempo para aprender (...) não que isso seja uma regra que nós temos exceções, mas em geral é isso. (Professor Narciso).

(...) é interessante quando você sabe alguma coisa dele e você precisa ter muita tática, criar alguns mecanismos para poder sondar, porque às vezes você não sabe com que carga ele vem, às vezes você pega um aluno que vem muito ansioso. Esse processo é muito importante para a gente trabalhar depois com o aluno, saber de onde ele veio, porque ele está aqui. (...) eu acho que é uma recepção porque é isso que vai fazê-lo, eu acho que em 80% dos casos, então o quê que eu faço, eu não pergunto logo coisas da vida dele, não é assim, mas eu pergunto o que lhe trouxe aqui. (Professora Jasmim).

Assim, as três falas estão direcionadas para a avaliação diagnóstica, a necessidade de conhecer o nível de aprendizagem do aluno e a partir daí construir um plano de trabalho. Verificamos que mesmo, então, que mesmo com o módulo já elaborado existe a preocupação de identificar as reais necessidades para depois fazer uso do módulo e se houver necessidade as alterações são feitas, o que exemplifica a flexibilidade na sequência dos conteúdos presentes no módulo.

Tardif e Lessard contribuem com a reflexão sobre os primeiros contatos com o aluno ao falar sobre a sua acolhida, a saber:

na docência, profissão de relações humanas, trabalho com coletividades e ao mesmo tempo centrado nas pessoas, a acolhida dos alunos se reveste de uma importância particular, como no estabelecimento de toda relação humana. Com efeito, diferentemente dos objetos que nunca se encontram, mas que, no máximo, podem se tocar externamente, os seres *humanos tornam-se realmente presentes uns aos outros, são co-presentes numa situação instaurada pelo seu encontro*, portadores que são de expectativas, de perspectivas, de motivações, de interesses, que devem ser, de certo modo, agendados, negociados e precisados para produzir a possibilidade de uma ação em comum (2011, p. 177).

Outra característica encontrada, sobre o ensino personalizado, nas falas dos professores, aponta para o ritmo de aprendizagem do jovem ou adulto como elemento indicador da seleção dos conteúdos, mesmo com o módulo já construído, assim como, os exercícios organizados e elaborados pelos professores, além dos contidos nos módulos. Dessa forma, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores apresenta a flexibilidade com relação à estrutura organizacional do rol de conteúdos a fim de chegar, de modo satisfatório, aos resultados projetados, representadas nas experiências com o ensino personalizado, como se pode verificar nas seguintes falas:

aqui você tem vários alunos e alunas e cada aluno tem um ritmo (...) quando o aluno vem, logo começamos a trabalhar (...) a procedência dele, a sua disponibilidade de tempo, se ele tem leituras prévias, o conhecimento que ele nos traz; então, nós tentamos também acompanhar esse ritmo, não contribuir para o marasmo, não é isso, que ele demore a fazer a prova, não, mas incentivá-los dentro desses quesitos (Professora Jasmim).

esse trabalho é legal porque a gente começa a observar a dificuldade

individual de cada um. Não é do mesmo jeito que eu explico para todos porque cada um tem um jeito melhor de explicar. Se não dá de um jeito eu tenho que mudar e fazer com que ele entenda de outro modo, e se eu não conseguir, às vezes, eu até converso com o aluno para ele procurar outros professores, pois no caso da escola nós temos atendimento de manhã, tarde e noite com outros professores também (Professora Hortência).

Podemos constatar, por meio das falas das professoras, que no ensino personalizado o ritmo de aprendizagem do aluno é levado em consideração no momento das atividades avaliativas e, dependendo do resultado encontrado, existem mudanças para que o desenvolvimento da aprendizagem de fato ocorra. De acordo com Luckesi:

Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados (2011, p. 175).

Os professores selecionam os conteúdos para atender a organização de um ensino, que é personalizado, como a maioria dos professores reforça esta organização ao focar o seu trabalho no nível de aprendizagem de cada aluno. conforme mencionaram a seguir:

(...) nunca tinha tido essa experiência, então eu senti um pouco de dificuldade, no começo porque são vários módulos eu sempre e eu sempre dou uma olhada no módulo para ver o que é mais relevante ali para direcionar o estudo para ele, a aluno (Professora Violeta).

até para não ficar muito monótono ou então muito centrado no que está ali no módulo, tem que buscar coisas extras, mostrar que eles já conhecem, mas não lembram ou não fazem relação; mas, na verdade, faz parte do cotidiano dele e eu acho que desperta mais interesse na busca, na procura das coisas (Professora Amarílis).

(...) você vai trabalhar o módulo de álgebra e é complicadíssimo (...), é muito abstrato para eles, eles não conseguem perceber muito a questão de operacionalizar números e letras, então, especificamente, dentro de alguns módulos “olha isso aqui tens que saber, não tem como não saber” (...) Então eu trabalho dessa forma: eu mostro os conteúdos, mas eu priorizo alguns tópicos (Professor Jacinto).

Neste sentido, apesar da sequência dos conteúdos existentes no módulo, os professores, de acordo com o nível de aprendizagem do aluno, priorizam alguns assuntos em detrimento de outros.

As falas dos professores revelam também como acontece a transposição dos módulos nos momentos presenciais e as orientações para os momentos não presenciais, ao levar em consideração as especificidades de cada aluno no processo de aprendizagem. Assim temos os relatos dos professores Jacinto e Iris:

como o nosso sistema é semipresencial, é orientado para que esse aluno faça uma leitura, tenha um conhecimento prévio daquele assunto (...) que a gente vai trabalhar. Tendo isso em vista, a gente faz um resumo (...) daquilo que vai ser tratado e depois eu exemplifico, através dos exercícios (...), aí a gente corrige, comenta, faz alguma observação que for necessária, quem não conseguiu realizar essas atividades por dificuldades ou por não entender o que estava ali, não conseguiu realmente absorver o conteúdo, ou seja, a leitura e a exemplificação não foram suficientes, aí ele precisa de uma explicação, de uma orientação maior; então, eu procuro fazer esse resumo, esclarecimento, aí eu parto pra questão dos exemplos, de mostrar para ele enxergar melhor porque para mostrar o passo a passo para ele é melhor exemplificando e eu percebo que, dessa forma, eles conseguem assimilar melhor. É por isso que eu falo que não adianta ele passar para o tópico sem ter feito aquela atividade porque se não ele vai atropelar os passos (...) (Professor Jacinto).

(...) o professor já tem um material conhecido, bem conhecido, muito mais trabalhado do que aquele material que você, pega digamos, no ensino regular, que é uma editora multinacional, que trabalha com todo o Brasil, e já nós trabalhamos o conteúdo exato, o conteúdo nacional, o conteúdo internacional, mas com características bem regionais e atualizados (...) são textos, situações, são intervenções que você faz no próprio ensino por incentivo você repete: “você já leu, você já leu isso”, então são essas chamadas que existem no nosso trabalho que não existem no livro. (Professor Iris).

(...) se eu chegar e trabalhar com esse aluno, que já está parado há muito tempo, já apresenta dificuldade, mas que eu sei que ele se empenha, devo procurar perceber uma habilidade que ele tenha para ele consiga assimilar os conteúdos. Então, nessa situação, a gente tem que levar o nosso conteúdo para o dia a dia dele. O quê que tu fazes? Sou comerciante. Então vamos (...) na medida do possível interagir esses conteúdos com o dia a dia dele para ele perceber que pode usar a matemática como ferramenta, que é o próprio trabalho dele (Professor Jacinto).

Observamos que os professores contextualizam os conteúdos presentes no módulo, ocorre a relação do assunto com a experiência de vida dos alunos. Nesse sentido, os ensinamentos de Freire ajudam na reflexão do trabalho pedagógico, pois numa perspectiva progressista aborda aspectos necessários que o professor precisa se apropriar a fim de:

saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, à suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (2011, p.47)

Desse modo a fala seguinte, da professora nos mostra que é uma necessidade permanente:

aqui nós não fazemos planejamento escrito de aula, nós conhecemos os conteúdos dos módulos e que série eles abrangem, então eu tento complementar com todas as leituras que eu posso para me aprofundar, me preparar para as possíveis perguntas que eles façam. Costumo dizer que aquele conteúdo não é suficiente, que ele assista a um filme, que ele vá para a literatura ler um romance que tenha a ver com a história, que a história está num olhar crítico em cada esquina, em cada rua, dou exemplos

para ele poder ampliar isso aí, embora não me seja exigido fazer esse plano, eu mesma tento fazer isso. (...) eu sempre procuro fazer é ler o conteúdo e aprofundar com que está, em termo de pesquisa, mais recente (...) não está no módulo do aluno, mas eu já acrescento, mesmo não sendo uma questão que vai cair na prova porque nós não vamos orientar o aluno só para fazer prova, mecanicamente (Professora Jasmim).

(...) eu gosto muito de ler, então eu informo aos meus alunos o que eu já li eu tento fazer uma troca, isso me enriquece demais. Eu e eles temos muitas experiências que faz muito valer a frase de Paulo Freire: Não existe saber mais e saber menos, os saberes são diferentes (Professora Jasmim).

A professora Jasmim ressalta a importância de ser pesquisadora, pois como a relação entre professor e aluno ocorre de forma personalizada é necessário encontrar meios para concatenar os conteúdos à realidade de cada jovem ou adulto e isso exige pesquisa, como nos fala Freire:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (2011p. 30 – 31).

Todas as experiências relatadas, bem como as concepções sobre a tecnologia de ensino, presente no ensino personalizado semipresencial e a forma como os professores desenvolvem suas atividades para atender as especificidades de cada jovem ou adulto nos levou a conhecer também o dia a dia da sala de aula e, para isso foi necessário adentrarmos neste espaço, acompanhar algumas aulas para compreender de que forma acontece o processo de ensino e aprendizagem nesta organização de ensino.

Uma fala muito recorrente durante relatos, ao se reportarem sobre a relação professor e aluno, está pautada no “atendimento individual ao aluno”, mas o que verificamos foi um assessoramento a partir das necessidades de cada jovem ou adulto. Também constatamos que ocorre assessoramento individual, mas que também existem grupos de estudo. Assim, verificamos que alguns alunos esperam o término do assessoramento para receber orientação de forma individual.

Os professores, por sua vez, nos relataram a prática de conhecer um pouco da história de vida dos alunos, os conhecimentos acumulados culturalmente, antes de iniciar o trabalho. Isso de fato aconteceu, durante as nossas observações, diante das aulas dos professores, como por exemplo, nas aulas da professora Jasmim, em que a mesma trabalhou da seguinte forma:

Primeiramente, a professora perguntou ao aluno como ele soube da existência do CES e ouviu um pouco das experiências dele. Em seguida falou sobre como

funciona o ensino personalizado e apresentou o objeto da disciplina e os conteúdos dos módulos para depois iniciar o trabalho com os conteúdos. Durante a conversa com o aluno a professora utilizou alguns exemplos para relacionar os conteúdos da disciplina aos fatos e acontecimentos sociais. Utilizou também relatos da vida cotidiana. Enfim, ao término do diálogo, a professora indicou um filme e expôs a sinopse do filme para o aluno compreender melhor o que ela estava explicando.

O aluno já havia feito a leitura até a página 13 do módulo, então a professora aprofundou o conteúdo de acordo com a leitura feita pelo aluno. Neste momento, o aluno fez uma pergunta e a professora explicou fazendo uso, novamente, de fatos sociais, políticos, históricos e da vida cotidiana. Para a pergunta do aluno a professora indicou outro filme e finalizou esse momento de assessoramento. Ao aluno coube continuar sua leitura para o próximo momento.

É importante mencionarmos que o aluno pode continuar esse diálogo com a professora Jasmim assim como ele pode dar continuidade com outro professor (a), pois nesta organização de ensino o aluno pode frequentar aula no turno da manhã, tarde ou noite e também em um único horário. Existem dois professores e depende do encaminhamento dado na hora em que ele for solicitar a sua aula na recepção do CES.

Um instrumento muito utilizado pelos professores, no momento do assessoramento, é o exercício; mas o que mais nos chamou atenção foi a forma como esse instrumento é utilizado. Para melhor compreensão do leitor vamos relatar uma das aulas que observamos:

Primeiramente, ao receber o aluno, a professora Margarida faz a revisão do conteúdo por meio do exercício resolvido por ele e utiliza como recurso o seu computador para o aluno visualizar o que, no momento, está sendo abordado.

Durante a correção do exercício, quando a professora se deparava com uma resposta incorreta, havia uma pausa para a explicação e assim ocorria o assessoramento até a última questão trabalhada. Além das questões dos exercícios, a professora elabora outras para avaliar o nível de compreensão do aluno sobre os conteúdos do módulo.

Houve uma pergunta que o aluno não soube responder e daí e daí a professora, além da explicação, comentou a história de um filme e por coincidência o aluno já havia assistido, o que facilitou a participação e a compreensão do mesmo.

Assim, no mesmo momento em que a professora Margarida estava orientando

o aluno havia outro fazendo avaliação, com orientações diferenciadas. Com relação ao processo avaliativo, a professora antes de encaminhar a aluna à sala de avaliação, que já havia tido a primeira orientação com outra professora, fez algumas perguntas sobre o conteúdo. Neste dia, a professora fez dois assessoramentos e houve a colaboração dos alunos, no sentido de aguardarem o seu momento de estudo.

A conclusão do assessoramento se deu com encaminhamentos para o aluno continuar o estudo sobre o módulo a fim de fazer a prova no segundo assessoramento. A professora, responsável pela sala de avaliação, avisou a professora Margarida que a aluna havia terminado a prova e a professora Margarida, então, se dirigiu à sala para corrigir a prova, que obteve o resultado de 9,0 (nove), e deu a aprovação da aluna para o módulo seguinte.

Em uma das aulas que observamos, do professor Jacinto, verificamos que embora houvesse a presença de vários alunos o professor utilizou uma dinâmica de trabalho para atender de forma individual, que ocorreu da seguinte maneira:

O professor reserva um espaço da sala do ensino personalizado e dispõem as mesas e cadeiras em forma de círculo para melhor visualizar o grupo e assim dar as orientações que no momento são necessárias. Neste dia, quando o professor chegou, já havia 04 alunos na sala estudando os módulos e depois chegou mais 07 alunos e todos os alunos presentes estavam com módulos diferentes, tendo de acontecer explicações diferenciadas. Sendo assim, o professor explicava individualmente a partir do exercício feito no módulo. Para alguns alunos o professor elaborava mais exercícios, de acordo com o grau de dificuldade apresentada, ou seja, atividade para além do módulo elaborado para poder atender a necessidade de cada aluno.

Do grupo de alunos um foi encaminhado à sala de avaliação após a correção do exercício, pois de acordo com a análise do professor o aluno já tinha condições de realizar a sua prova. Sendo assim, o professor precisou sair algumas vezes da sala de aula para ir à sala de avaliação a fim de verificar o desempenho do aluno, que obteve a nota 9,5 (nove e meio).

Diferente da dinâmica de trabalho do professor Jacinto, encontramos outra forma de atender as especificidades dos alunos, ao observarmos as aulas do professor Narciso, em que este chama o aluno para assessorá-lo de acordo com o nível do módulo, respeitando a carga horária estabelecida no regimento escolar,

porém quando há alunos estudando o mesmo nível do módulo o professor reuni o grupo e desenvolve um trabalho coletivo.

Em todas as aulas que observamos, os professores fizeram uso do exercício como forma de verificar o nível de conhecimento dos alunos para possíveis encaminhamentos, inclusive para a realização da prova.

Como podemos verificar, são formas de trabalho que surgem a partir das especificidades do jovem ou adulto, ou seja, é a construção da tecnologia de ensino atrelada ao contexto vivenciado pelo aluno e suas reais necessidades que direciona o trabalho personalizado realizado pelo professor. Desse modo Tardif e Lessard (2011), afirmam que a tecnologia de ensino abrange todos os meios utilizados pelos professores para promover a interação entre o aluno e o conteúdo trabalhado a partir de um objetivo.

Finalmente, a prática dos professores foi importante para subsidiar a compreensão do leitor sobre o ensino personalizado e como forma de conhecer a visão dos jovens e adultos para com o trabalho realizado inserimos a voz do estudante, o que será abordado no próximo item.

### **2.3 As experiências dos discentes no ensino personalizado**

O ponto de partida para conhecermos a visão dos discentes aconteceu com uma roda de conversa que contou com a participação de três alunos do Ensino Fundamental e seis do Ensino Médio. É importante mencionarmos que o convite foi feito em todos os turnos para dar oportunidade a quem se sentisse a vontade para dialogar sobre o ensino personalizado.

As perguntas lançadas na roda de conversa para subsidiar o diálogo com os alunos estavam baseadas nas observações feitas durante as aulas dos professores entrevistados.

Primeiramente, os alunos falaram sobre a opção pelo Ensino Personalizado, com isso surgiram os seguintes relatos:

(...). Bom, como todo mundo sabe, nós vivemos em um país onde a nossa realidade social é muito diferente de outros países, principalmente os países mais desenvolvidos. Aqui, a grande maioria dos jovens, não tem a oportunidade do ensino, até mesmo por causa das famílias serem desestruturadas; então, isso decorre que nós não podemos estudar quando nós somos novos e essa oportunidade desse tipo de curso nos favorece porque é muito flexível, e pra mim é mais ainda porque no Rio não é igual aqui, no Rio é só à noite. CES lá só funciona, à noite, é das 4h às 8h da

noite (Discente A).

(...) esse método é bom pra gente que trabalha, é bom pra gente que tá há muito tempo parado, é muito bom, eu, como aluno, estou gostando (...) (Discente B).

eu, achei muito bom devido à dificuldade em sala de aula (...) muito barulho e devido à idade que a gente já tem, que a gente já quase não pega nada, o professor entra ali (em sala de aula), ele tem o horário dele, aí é rapidinho, (...) por isso que eu parei, (...) aí eu vim e eu adorei, eu adorei e já estou no final. Eu acho que esse mês encerro as duas matérias que ainda tenho, aí eu vou partir para outra coisa, porque eu já disse que não vou parar mais, eu já perdi muito tempo, eu acho que a gente correndo atrás do prejuízo a gente consegue chegar lá (Discente D).

eu considero que eu não tenho tempo a perder durante cerca de 28 anos eu pisei na bola e fazer agora três anos na escola pública eu pensei que não houvesse essa possibilidade. Infelizmente teria que fazer, eu iria optar por isso mesmo, porque eu quero voltar a estudar e como apareceu essa grande oportunidade, aqui, só depende de mim se eu ralar pra valer mesmo eu termino. Por exemplo, na semana passada eu matei três módulos, dois de Sociologia e um de Filosofia, de sexta pra cá, ou seja, em sete dias eu matei três módulos (...) (Discente E).

eu optei por essa metodologia de ensino, em virtude de estar há mais de 18 anos longe da escola e gostei dessa alternativa. Na verdade, eu não sabia que existia esse ensino personalizado. Quando eu busquei essa alternativa foi achando que ainda existia o DESU (...) eu vim fazer uma pesquisa das disciplinas que eu havia passado há mais de 18 anos. Essa pesquisa foi feita e foi me informado que existia uma nova metodologia de ensino e eu me interessei por ela ser justamente semipresencial e por me dar essa liberdade de estar aqui, vez ou outra, e não me dar essa obrigatoriedade de todos os dias estar aqui (...) um mês e vinte e seis dias do início das minhas atividades aqui e não faltei um dia sequer (...), já consegui tirar Filosofia, Sociologia, amanhã eu vou estar terminando Arte. Já estou no sexto módulo de Biologia e só vai ficar faltando Matemática porque as outras disciplinas eu já tinha eliminado há muitos anos atrás (...) (Discente F).

(...) eu queria estudar, mas eu não tinha como provar que eu parei na 5ª série, eu tinha 16 anos aí eu comecei a ter filhos (...) quando eu quis voltar pra estudar (...) me informaram aqui, aí eu vim, aí eu fiz as provas (classificatória e diagnóstica) e aí eu passei, aí eu fiz o Fundamental o ano passado e agora eu estou no Médio (Discente G).

em princípio eu vim por necessidade e o meu objetivo de estar aqui é porque no passado eu não concluí o meu ensino, então como tá tendo essa oportunidade deu concluir, vou fazer isso aqui e também porque eu preciso (...) trabalhar (...) (Discente I).

De acordo com as falas dos discentes, o ingresso no ensino personalizado se deu por conta da flexibilidade de horário, pois surge a oportunidade de conciliar trabalho e estudo. No dizer de Arroyo:

(...) cada jovem e adulto que chegam à EJA são náufragos ou vítimas do caráter pouco público de nosso sistema escolar. Um espaço será público quando adaptado às condições de vida em que o povo pode exercer seus direitos (2011, p. 48).

Outra qualidade apontada pelos alunos foi o ensino individualizado, pois alguns adultos ao compararem o ensino personalizado com sistema convencional de ensino EJA/ETAPA afirmam que ao estar frente a frente com o professor dá mais segurança

para expor suas dúvidas e não ficam inibidos por estarem tanto tempo afastados das instituições escolares.

A fala do aluno D nos diz que por meio de um plano de estudo e de sua disciplina é possível concluir os cursos em um tempo menor que o estabelecido no Regimento Escolar (2011), ou seja, 02 (dois) anos.

Encontramos, no discente E, outra fala significativa, ao se reportar que durante muito tempo “ele pisou na bola” e que, atualmente, é de responsabilidade dele a conclusão do curso.

Em cada fala dos discentes verificamos que o retorno à instituição escolarizada partiu de uma necessidade e que o CES é o espaço público de escolarização que atende às suas necessidades atuais. Para Arroyo:

(...) um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação (2011, p. 23).

Sobre esse direito à educação, a fala da aluna G, que se diferencia das demais porque procurou o CES para regulamentar a sua documentação escolar, vem nos mostrar que a estrutura organizacional do Centro contribuiu para a sua formação.

Quando os alunos avaliaram o ensino personalizado surgiram as seguintes falas:

eu acho que caberia, nesse contexto, uma assistente social, ou um psicólogo pra apoiar aqueles que estão chegando, no sentido de incentivar, de conhecer quais são as dificuldades (Discente A).

(...) eu acho que dentro da estrutura tá muito bem, primeiro porque da escola da onde eu venho lá no Rio (...) era só um professor e às vezes esse professor faltava (...) aqui são três de manhã, tarde e noite (...) **no** Rio a gente chega a disputar o professor (...) pode melhorar, ter um box, mas tá muito bom.(Discente A)

eu vejo (...) a oficina também como um veículo pra poder ajudar a formar pensamento porque sai um pouco daquela coisa massiva da matéria pra assuntos novos, assuntos que tratam sobre diversas outras coisas que ajuda a pessoa a pensar, a refletir sobre aquilo que ela está fazendo. Então, nesse contexto, eu acho a oficina muito boa pra isso. Pena que aqui tem (...) pouca oficina! (Discente A).

eu acho também que poderia fazer algumas preparações (...) vestibular, fazer um intensivo, vamos ajudar eles com algum tipo de cursinho (...) tá chegando o ENEM, vamos formar uma turma pra poder ajudar a fazer o ENEM (...) eu acho que isso seria um incentivo a mais pra participar (Discente A).

O discente A, ao avaliar o ensino personalizado, utilizou o momento da roda de conversa para externar as suas reivindicações. Com isso surgiram propostas de

ampliação do quadro funcional, incluindo sociólogo e psicólogo para trabalhar com os alunos que ficaram muito tempo afastados das instituições escolarizadas, no sentido de incentivá-los para não ocorrerem desistências; a existência de box por disciplina e não uma sala de aula e um espaço para o funcionamento de um curso preparatório. Além das solicitações, o aluno elogiou a estrutura organizacional do CES, pois existem dois professores por disciplina, e isto facilita o atendimento da demanda de alunos matriculados.

Na fala do aluno B, a média avaliativa estabelecida no Regimento Escolar foi analisada como bastante elevada para os jovens e adultos, a saber:

(...) no meu ponto de vista, a nota pra se atingir 08 (oito) ela é muito alta pra nós que trabalhamos na correria (...) ela poderia ser mais flexível. Eu não sei o nível de desistência ao final do curso, não sei se é alto, mas eu acho que por aí deve ser um meio de se corrigir porque é alta a média pra se alcançar, pra nós que estamos parados há muitos anos, há muito tempo, e a satisfação que eu vejo dos amigos que eu estou conversando é muito grande, mas não sei se esse entusiasmo vai permanecer até o final (...)  
(Discente B).

O questionamento do discente sobre a média avaliativa nos remete necessariamente para uma análise do que pode ser relevante na apropriação do conhecimento para a formação do jovem ou adulto. De acordo com Luckesi:

a avaliação da aprendizagem que opera sobre o processo de ensinar e aprender tem por função investigar, segundo determinado critério, a qualidade do que está sendo aprendido, revelando tanto o que foi aprendido como o que ainda falta aprender conduz às atividades de intervenção, caso se tenha o desejo de obter um resultado mais satisfatório. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem está comprometida com a construção da própria aprendizagem. Ela incide sobre o que está acontecendo como aprendiz (2011, p. 423).

Os discentes entrevistados apontam para a necessidade de contratar mais funcionários para o atendimento na recepção. Indicam também a construção de mais uma sala para estudo porque as salas estão superlotadas e o barulho dificulta a concentração dos alunos, a saber:

eu acho (...) às vezes (...) o movimento tá grande e é nessa hora que deveria descer alguém ou vir alguém pra ajudar a coordenar aqui na frente, mas é coisa mínima (Discente B).

eu acho que tem um probleminha, deveria diminuir a quantidade de pessoas naquele espaço lá, na primeira porta que a gente entra, não sei o nome do espaço, diminuir a quantidade de mesas ali pra que tenha uma quantidade menor de professores, que não fique aquele tumulto porque é ruim para o professor e para o aluno (...) porque eu percebo que eles se concentram pra falar especificamente aquele assunto tendo várias pessoas falando no ouvido outros assuntos, então eu acredito que teria que ser aquele mesmo

tamanho com menos mesas ou de repente um espaço igual aquele, mas dividido (Discente E).

Analizamos que uma solução poderia ser a informatização do processo de matrícula e das fichas de acompanhamento de aprendizagem para otimizar o tempo e facilitar a pesquisa de notas. Mais uma vez, percebemos que a demanda do CES vem crescendo e que para manter a qualidade do ensino é necessário considerar também a infraestrutura, um ambiente adequado para estudo, pesquisa.

Houve também uma fala solicitando que os conteúdos dos módulos fossem revistos no sentido de estarem ao nível de aprendizagem do aluno de EJA, pois o aluno se deparou com questões da Pontifícia Universidade Católica - PUC/São Paulo e, segundo o mesmo, torna-se difícil para o aluno que está muito tempo afastado das instituições escolarizadas. A fala significativa é a seguinte:

eu tenho uma outra coisa, é só uma observação, eu não sou pedagogo, quem sou eu pra dar teco ou coisa assim, nada disso (...) eu gosto de Matemática (...) eu vou fazer prova agora segunda feira do módulo de Matemática (...) a Matemática que está no módulo é uma matemática a nível de escola particular e as questões tem PUC/São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, é teoria dos conjuntos, mas é uma cipoada (...) se a prova de matemática que for passada pra matar o módulo for parecida com os exercícios que tem lá eu acho que aquelas pessoas que abandonaram há muito tempo o colégio (...) vão sentir muita dificuldade pra fazer aquela prova porque esses textos que eu estou lendo agora de Sociologia é um catatal e são textos que são colocados, que falam sobre o assunto, mas (...) eu percebo que são autores diferentes, então esses autores foram colocados dentro da apostila (...) a gente percebe que são estilos diferentes, mas pra alguém que está acostumado a leitura(...) deveria ser feito algo que fosse mais voltado para as pessoas que realmente pararam de estudar (...) cumprir o que tem que ser feito no programa (Discente E).

A contribuição do aluno é muito importante para o aperfeiçoamento do ensino personalizado, porém o mesmo não se sente partícipe dessa construção quando afirma: “quem sou eu pra dar teco ou coisa assim”. Por se tratar de um ensino que personifica o aluno, sua participação tornar-se ainda mais necessária na busca de alternativas que respondam melhor às suas necessidades.

Assim, é uma fala que expõe um assunto que precisa ser discutido coletivamente, pois se compararmos as falas dos docentes no momento das

entrevistas com a fala do discente E, vamos encontrar uma controvérsia, pois o grupo de professores nos relatou que os conteúdos são elaborados para modalidade EJA, com suas peculiaridades. Sendo assim, é uma questão que precisa ser retomada para os encaminhamentos necessários. Para Freire:

(...) O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade (2011, p. 89 – 90).

Houve uma contradição entre as falas da aluna H e a aluna D, pois uma solicita que exista pontuação no exercício feito pelo aluno, enquanto que a outra aluna afirma ter recebido pontuação pelo exercício feito. Destarte, não é uma prática adotada pela escola, é uma prática individual do professor. A seguir, as duas falas significativas:

eu acho que uma coisa que deveria ser levado em consideração pelo professor é o exercício, porque a gente se esforça tanto pra fazer um exercício (...) que eles passam através dos módulos (...) e não conta nem 0,5 pontos. Eu acho que deveria contar pelo menos 1,0 pontinho pelo esforço do aluno porque (...) uma hora que faltar nota, o aluno tirar 7,0 já teria esse ponto (...) porque a gente se esforça fazendo os exercícios (Discente H).

eu já ganhei ponto com a minha organização devido eu fazer os exercícios em casa e trazer tudo organizado (...) ganhei um ponto numa matéria que tirei uma média baixa (...) a professora disse: “Bom, como tu faz os exercícios, já traz tudo prontinho, então a gente vai te avaliar também assim”. Eu achei muito interessante porque se a gente fizer realmente o exercício o professor ver que o aluno tá realmente interessado naquela matéria ou então tá interessado em qualquer uma disciplina (Discente D).

Neste sentido, as falas nos remetem a importância de avaliar sempre que necessário o projeto político pedagógico da escola, fazer uma reflexão crítica coletiva das práticas desenvolvidas para que de fato estejam em sintonia com a proposta de trabalho. Reportamos-nos também a concepção do aluno sobre a EJA, que de acordo com Carbonell:

Os adultos maduros, em geral, encontram-se afastados da sala de aula há mais tempo do que os jovens. Muitos trazem consigo uma imagem da instituição escolar construída e referenciada em sua passagem anterior por ela, ou mesmo pelo contato que estabelecem com as escolas de seus filhos. Geralmente, essas representações correspondem a um modelo tradicional de escola, ou seja, um lugar onde predominam aulas expositivas, com pontos copiados da lousa, (...) Às vezes, os alunos mais velhos se mostram resistentes a uma concepção educativa que os coloca como protagonistas do processo pedagógico, que espera deles práticas ativas de aprendizagem (2010, p. 79).

As falas que surgiram na roda de conversa sobre o trabalho pedagógico

realizado no ensino personalizado semipresencial vêm reforçar que o professor tem como ponto de partida a resolução dos exercícios contidos em cada módulo, mas também são elaborados outros conforme a necessidade de aprendizagem do aluno, a saber:

normalmente eles passam exercícios na hora da explicação (...) a gente pede explicação e eles fazem, assim na hora, pra gente responder e pra ele ver como é que tá a nossa capacidade de responder aquele exercício (Discente C).

o professor manda a gente ler o módulo, copiar os exercícios em casa aí respondo qualquer coisa que tiver errado, eu venho com ele (...) e após a conclusão de todos os exercícios que tem no módulo, a gente marca pra fazer a prova, aí a gente vai passando de um módulo para outro até concluir o módulo, aí você vai passar pra nova disciplina e assim sucessivamente (Discente I).

tem exercício, a gente ganha apostila, a gente vem e tira dúvida. O professor explica, tira dúvida (...) eu achei os professores que eu peguei muito pacientes comigo devido ao bom tempo que ele falou (aluno B) a gente fica afastado, a gente esquece, mas os professores são bem atenciosos, eles dão todo aquele amparo pra gente, explicam direitinho e quando a gente não entende (...) eles fazem a gente entender e isso foi muito bom pra mim (...) a gente sai daqui fortalecido. Isso eu achei maravilhoso, aqui no CES (...) os funcionários e todas as pessoas tratam a gente muito bem (Discente D).

É importante nós destacarmos que o nível de aceitação dos alunos diante da prática desenvolvida é muito bom, o que pode culminar em bons resultados de aprendizagens, pois de acordo com as falas dos discentes, a organização do ensino personalizado tem proporcionado boas aprendizagens.

As falas de que dispomos sobre o relacionamento entre professor e aluno são as seguintes:

(...) eu conheci duas professoras aqui, duas professoras de sociologia, a professora (...) e a professora (...) excelentes (...). Elas explicam direitinho, elas se preocupam (...) se eu estava entendendo, se eu compreendi, é fantástico. A gente trás as perguntas e elas respondem. (...) hoje eu tive o privilégio de conhecer um professor (...) brilhante. Se der oportunidade e se perguntar eu percebo que eles são diretos, eles são cirúrgicos, precisa daquilo vai lá e resolve, mas se o aluno tem alguma dúvida, se o aluno quer alguma coisa diferente, no sentido de compreender outras coisas, ter outros conceitos que estão atrelados, mas que não estão necessariamente ali (...). Eu só conheci esses três professores, então esses três eu posso te garantir que eu aconselharia para qualquer pessoa que quisesse estudar aqui (Discente E).

realmente eu não acreditava que esse ensino pudesse funcionar, mas eu posso dizer, hoje, com toda certeza, que eu me surpreendi, principalmente pelo nível dos professores, pela empolgação também que eu sinto deles. Isso foi uma ajuda muito grande (...) todos os professores com os quais eu tive contato me explicaram da melhor maneira possível, com entusiasmo, com brilho nos olhos (...) (Discente F).

na verdade, os professores não são professores, a gente passa a ter um amigo, pois eles explicam a matéria aí pegam o módulo explicam tudo

direitinho (...) às vezes a gente tá insegura, mas eles dizem: “dá pra fazer sim” (Discente G).

Os alunos tecem elogios quando se reportam ao nível de conhecimento dos professores, a preparação para explicar os conteúdos que fazem parte dos módulos, assim como as dúvidas que surgem durante o assessoramento. Sendo assim, os professores dispõem de saberes para desenvolver os trabalhos elogiados pelos os alunos e é sobre este assunto que trataremos na próxima seção.

### **3 DIFERENTES OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO PERSONALIZADO**

Ao conhecermos as falas dos especialistas em educação, dos professores e dos discentes sobre a forma de trabalho pedagógico desenvolvido no ensino personalizado vem no bojo desta discussão os saberes docentes que estão presentes na tecnologia de ensino direcionada aos jovens e adultos.

Segundo Tardif (2011), o saber está sempre vinculado a um contexto de trabalho, sendo assim quando o CES disponibiliza uma forma de organização escolar, em que o ensino é personalizado, surge a importância de conhecermos quais saberes podem estar presentes durante as atividades realizadas para atender de forma individual o jovem ou adulto.

De acordo com Tardif o saber é fruto das experiências individuais e coletivas do professor, nesta perspectiva o saber é caracterizado como:

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (2011, p. 11).

Na segunda seção as falas dos professores nos mostraram que uma das tecnologias de ensino utilizada por eles no ensino personalizado está direcionada aos exercícios contidos nos módulos que os alunos realizam e, esses exercícios servem de base para desencadear o diálogo entre o professor e o aluno, assim como, o assessoramento individual.

Os exercícios são também utilizados para verificação da necessidade de elaborar outras atividades, com isso surgiram falas da importância de ser pesquisador, pois neste momento o professor terá que buscar alternativas para contribuir com a aprendizagem do aluno. Assim, de acordo com as pesquisas de

Cunha:

entendemos que o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o saber profissional que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. (2007, p. 34).

Tardif ao discorrer sobre saber e trabalho nos diz que: “(...) as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (2011, p.17).

Portanto, quando o professor utiliza essa tecnologia de ensino está presente a sua concepção de trabalho na EJA e de ensino personalizado. Com isso, o trabalho realizado diariamente pelos professores de maneira personalizada, individualizada está atrelado a um saber.

Neste sentido, discorreremos sobre a relação do saber intimamente ligado ao fazer pedagógico do professor no ensino personalizado no próximo item desta seção.

### **3.1 Os saberes dos educadores presentes no fazer pedagógico personalizado**

Trabalharemos a seguir, de acordo com as falas dos professores, para elucidar o saber entrelaçado à organização escolar no ensino personalizado. Primeiramente, temos a fala do professor Narciso ao nos informar o seguinte:

eu já tenho vinte 20 (vinte) anos de escola particular, então há algumas escolas que eu me tornei professor pesquisador e, em outra, professor repasse de conteúdo; então, eu agreguei essa experiência e hoje tá me valendo. Eu tenho uma crítica a minha formação porque esse tipo de ensino é novo, a pesar que a palestra que eu assisti da professora (ao se referir à palestra que aconteceu na jornada pedagógica) trouxe já outras informações que não conhecia. Eu não sabia da existência porque eu tinha a ideia do supletivo, que não é, você ganha uma certa intimidade com o seu aluno (...) então a gente tem na cabeça cada um deles (...). Com o aluno X eu tenho que tratar dessa forma porque ele tem esse perfil; o aluno Y não, o aluno Y eu já vou de outra forma (...) mas a minha formação não me deu isso, não adquiri isso no meu campo de trabalho, mas com a experiência que eu tenho (...) vou até procurar uma especialização, nesse sentido, uma vez que eu pretendo continuar no Ensino Personalizado e trazer mais, ficar sabendo das leis, o que norteia o ensino, porque que surgiu, tudo isso eu aprendi na palestra (...) já estou com uma outra visão, já quebrou aquela de supletivo, apesar que eu já trabalhei com supletivo também, mas essa realidade é outra. (Professor Narciso).

Podemos compreender, por meio da fala do professor, que além de sua

formação inicial, dos seus conhecimentos anteriormente construídos, houve algo novo em sua prática pedagógica ao descobrir durante os estudos, que ocorreram na jornada pedagógica, realizada no CES, que existe um trabalho diferenciado na EJA e que isso demanda possibilidades outras de tecnologia de ensino. Assim, encontramos o saber social onde sua utilização emana de uma organização estabelecida, construída para um determinado fim, como nos fala Tardif:

[...] saber é social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc. Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos (2011, p.13).

Outra questão de maior importância sobre o saber docente, no ensino personalizado, está relacionada a formação inicial e está presente nas falas:

(...) eu lembro que na UFPA eu tinha um professor de metodologia que as aulas eram sobre investigação, cognição, hipótese, e aí depois eu via que isso era importante na vida pessoal, na vida profissional, então com a história, (...) você tem que entender, eles vêm com essa idéia de que ela é decorativa. Eles falam muito: “professora, a matéria decorativa é fácil”. Eu digo logo que não é decorativa e começo a trabalhar algumas questões, eu jogo pro atual. (...) A história você tem que entender, analisar, discutir, ela não é decorativa, a história é o hoje, é o agora, é você. (Professora Jasmim).

A experiência da professora, por meio de sua formação inicial, trouxe para o ensino personalizado um trabalho contextualizado, que dialoga com as experiências do jovem e do adulto a partir da diversidade de saberes. O que para Tardif (2011) está denominado como saberes mobilizados pela interação do professor com aluno, e do professor como seu objeto de trabalho.

Na fala da professora Hortência e da professora Margarida, o saber entrelaçado com a formação continuada nos diz o seguinte:

trago muitas das experiências dos meus professores, a gente sempre diz que dos nossos professores a gente tem alguma coisa; então, de alguns professores eu peguei muitas experiências e mais ainda quando eu fiz o mestrado (...) apesar de eu não gostar muito do meu orientador, mas nesse ponto de didática, de aula, ele me ajudou muito porque a gente tinha uma disciplina, que era prática docente, então a gente dava aula pra universidade e ele fazia muitas considerações nas minhas aulas e me corrigia bastante em alguns pontos. (...) (Professora Hortência).

o estudo dirigido eu trago de outra formação porque eu sou advogada e ainda na época da universidade alguns professores desenvolviam. É muita lei, é muito conteúdo, e pra facilitar vamos estudar de maneira mais sistematizada aí eles implantaram o estudo dirigido e eu gostei; então, eu

trouxe de outra experiência, uma experiência externa do cotidiano escolar, mas que foi facilmente aplicada porque se eu fosse no dia a dia da historiadora era pra eu enfiar os meus alunos lá no arquivo público. (...) ler fontes (...) mas infelizmente um tipo de trabalho que nós não podemos fazer aqui por conta da ausência de recursos, por conta da ausência de estrutura e da ausência de tempo dos nossos alunos que trabalham justamente com esse método diferenciado porque eles precisam tirar o Ensino Médio o quanto antes (Professora Margarida).

A didática adotada para o ensino personalizado reflete as vivências que as professoras trouxeram de sua formação continuada, apesar da existência do material didático de uso do aluno e do projeto político pedagógico, que norteiam o trabalho docente, ocorrem as nuances do dia a dia da sala de aula provenientes dessas vivências. As falas das professoras nos remetem aos saberes disciplinares, que segundo Tardif estão relacionados aos “saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” (2011, p.38).

O processo avaliativo incorporado pelo jacinto está imbuído também de suas experiências na formação inicial, como afirma na seguinte fala:

eu tive um professor na faculdade que me despertou pra isso, quando eu sou avaliado eu fico nervoso, em qualquer avaliação, seja uma prova escrita, seja uma entrevista de emprego. Voltando pra esse professor, ele fazia um questionamento e ele instigava a gente: “Tu não sabes isso aqui?” aí ele falava: “pensa aqui (...) como isso aqui (...) a que está se referindo, ou seja, ele no ato da correção da prova dele ele corrigia normalmente, ele corrigia em sala, quando ele fazia essa correção ele te questionava “Tu não sabes isso aqui, realmente? Isso não foi explicado? Isso não foi visto?” Aí ele te dava uma chance de você pegar aquilo ali e comentar e se você argumentasse e mostrasse alguma coisa pra ele, ele ainda considerava, então pelo fato de eu ter vivido isso, faço também com meu aluno (...) como eu acompanho, como eu sei que ele tá vindo comigo, tá sendo orientado, tá tirando dúvida, (...) a gente tá mais próximo, a gente conhece cada um, então como eu sei que realmente foi trabalhado aquilo e ele sabe fazer só não está sabendo como fazer por um detalhe, por um errozinho, por uma situação ele não está conseguindo deslanchar, de sair do ponto de partida, dou uma luz pra ele e a partir dessa luz ele caminha sozinho. Se ele conseguir desenvolver e chegar ao resultado aí sim. Eu creio que isso é importante para o aprendizado dele pela questão que o nosso é um aluno diferenciado. Volto a repetir, a gente não facilita, mas instiga ele a pensar (...) (Professor Jacinto).

Existe a organização do ensino personalizado elaborada coletivamente segundo o PPP do CES, porém de acordo com a fala do professor jacinto existem diferenças no momento do estudo dos módulos e da avaliação, o que retrata a autonomia do professor advinda de sua formação inicial e sua vivência durante o curso.

Quando os professores falam da sua formação inicial, geralmente se reportam

a um professor que fez a diferença durante a disciplina que ministrou. Essa prática é incorporada pelo professor e começa a fazer parte da sua tecnologia de ensino a partir do que é estabelecido pela escola. Nesta tradução de saber constituído na formação inicial, que dialoga com o PPP do CES, vamos identificar os saberes curriculares. Neste sentido, Tardif nos diz que:

estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (2011, p. 38).

Ainda na discussão sobre os saberes docentes, apresentamos as falas dos professores com relação ao saber constituído na prática pedagógica, nas experiências com o ensino personalizado. A seguir os relatos das professoras Hortência e Jasmim:

ultimamente eu não tenho organizado muito não, eu me lembro do meu conhecimento, eu elaboro questões na hora sobre o assunto. Acho que pela experiência que eu tenho de tanto tempo trabalhando já tenho essas elaborações na cabeça. Só pego algumas informações que trabalham melhor naquele livro e tento fazer, mas ainda não estou organizada de forma que eu tenha um preparado, eu não tenho, faço tudo na hora mesmo (Professora Hortência).

eu fui ganhando esse conhecimento no dia a dia do trabalho. A minha formação é em licenciatura em História. Eu não tive uma formação específica da EJA, mas o governo promove muitos encontros, atividades, porque é uma questão muito séria você está tratando com pessoas que ficaram alijadas, ficaram excluídas durante muito tempo da sala de aula, então elas vêm buscar isso, então aos poucos você vai construindo essa prática e ela é muito rica, por exemplo, a cada vez que eu participo de uma formação por iniciativa da minha escola ou que o governo promove, mais eu vou ampliando esse meu trabalho, vendo como ele é sério ao tratar com essas pessoas (...) então esse cuidado veio da minha prática aos poucos conversando com os colegas, formações continuadas, e a gente sabe que vai construindo isso no tempo (...) (Professora Jasmim).

tudo que é positivo, nós temos que aprender e repassar pro outro. Eu aprendi conversando com os meus colegas, com as minhas leituras e com as formações continuadas de EJA. Eu aprendi muito, eu aprendi que isso é o suporte, é um encaminhamento muito positivo para o aluno; então, tudo que eu indico pra ele, com certas ressalvas, como por exemplo, filmes (...) mas para isso eu também pesquiso (Professora Jasmim).

(...) eu tenho uma formação de docência, uma especialização, mas não teve esse foco, então foi no dia a dia mesmo, já são 14 (quatorze) anos de sala de aula, já trabalhei em outras escolas com surdos, eu lembro que quando eu cheguei à sala eu não sabia a língua de sinais, e o quê que acontece? Eu fui fazendo a minha linguagem junto com eles e fomos nos entendendo; então, a gente tinha uma linguagem própria que foi construída (Professor Jacinto).

Neste contexto, é possível compreendermos que existe um saber que se materializa juntamente com as experiências acumuladas no dia a dia da profissão

docente, ou seja, saberes experienciais. No caso do nosso estudo podemos incluir a forma como o professor desenvolve a tecnologia de ensino para atender de forma individual cada jovem ou adulto enquanto ser singular e plural, como foi possível conhecermos por meio dos relatos dos professores.

De acordo com as pesquisas de Tardif, os saberes experienciais surgem quando:

finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (2011 p. 38-39).

Portanto, as falas dos professores nos dizem que existe quatro saberes docentes na organização do ensino personalizado, os quais podemos denominá-los de acordo com as pesquisas de Tardif (2008), de saber social, saber disciplinar, saber curricular e o saber experiencial. Todos os saberes estão intrinsecamente relacionados à tecnologia de ensino utilizada nos estudos dos módulos, na forma de correção dos exercícios que acontece de forma individualizada.

No próximo item desta seção falaremos sobre a formação continuada dos professores, que atuam no ensino personalizado, para dar continuidade aos saberes que aqui foram apresentados.

### **3.2 A formação continuada dos docentes que atuam no ensino personalizado semipresencial**

Em face da forma de organização do ensino personalizado e das especificidades presentes na EJA, consideramos importante discorrer sobre a formação continuada dos professores, que atuam no ensino personalizado, para compreendermos o contexto da utilização da tecnologia de ensino presente na sala de aula. A seguir faremos uso das falas dos professores:

eu venho de uma história em que a formação continuada é muito nova (...) começa justamente com as políticas públicas educacionais, que tem início no ano de 98 e não se falava em políticas públicas, se falava projetos como MOBREAL, como MINERVA, artigo (...), ou seja, essa é a forma não continuada, então as pessoas parecem que se preparavam num período de 03 (três) ou 04 (quatro) anos e acabou, vira-se essa página e se constrói uma outra, (...) hoje nós temos um caminho a ser seguido e por várias etapas (...) o próprio educador que começa sem essa política de Secretaria de Administração do Estado se choca um pouco porque a cada vez que você sai não tem quem te substitua dentro da escola, dentro da sala de aula

e, dependendo do gestor, ele facilita ou ele complica, ou seja, pra ele o elemento complicador é não ter aquele elemento, aquele sujeito que trabalha a história toda, que trabalha o projeto todo (...). Quando o aluno chega a buscar o professor e ele não está, o aluno se sente ressentido, mas esse cara não é professor? Como é que ele tá fazendo um curso para ser professor? O aluno não consegue compreender a necessidade, ele é professor porque ele não faz nas férias? (...) apesar de ter todos os meios da web pra você realmente trabalhar a formação do professor ainda é tímida essa atuação pelo organismo do Estado, pelo organismo do sistema e quando o faz sente um percentual muito pouco para o universo que precisa. Por exemplo, o Estado faz o curso para atingir 600.000 (seiscentas mil) professores, profissionais e ele não consegue atingir 1% daquela meta. Isso enfraquece porque nós, aqui no Brasil, não temos (...) é muito novo, a web pra nós é muito bom, então nós precisamos acessar como professor esta mega biblioteca que ta aí e que serve também para fazer a nossa formação continuada. (Professor Iris).

Na fala do professor Iris é possível visualizar três aspectos importantes na formação dos docentes da EJA: projetos educativos, gestão institucional e envolvimento dos professores nas formações.

O primeiro está relacionado a não continuidade dos projetos educativos, causando uma ruptura na sequência do trabalho e desvalorizando os conhecimentos construídos na formação. Isso pode implicar na não consolidação de uma prática pedagógica e na desvalorização dos investimentos proporcionados com recursos públicos.

O segundo aspecto aponta para a gestão institucional em viabilizar a participação do professor na formação, o que implica em não reconhecer que o afastamento do professor para formação pode contribuir com o trabalho pedagógico, com o crescimento profissional e, conseqüentemente, na valorização profissional.

O terceiro aspecto refere-se à falta de um maior envolvimento por parte dos professores nos cursos de formação a fim de ampliar seus conhecimentos por meio dos recursos que a internet, destacando a web como importante recurso de formação continuada. Contudo, é necessário que o professor também esteja disposto a se envolver no processo de formação docente, que ele seja um pesquisador do seu objeto de disciplina.

Um dos aspectos mencionados pelo professor Iris está presente também na fala da professora Hortência, que é justamente a falta de maior envolvimento por parte dos professores, mas ela também menciona que a Secretaria Estadual não tem ofertado formação direcionada aos professores da EJA. A seguir algumas falas significativas:

(...) depois que tive bebê eu também estou meio fora desse mundo acadêmico, dessa formação continuada. Às vezes eu nem me ligo muito, a

gente acaba relaxando um pouco depois de filho pequeno. Eu não consigo e vai deixando pra lá, a gente se acomoda. Eu estou muito acomodada. Tem horas que eu me pego: “há tem que fazer alguma coisa”, mas eu ainda não tomei iniciativa, mas vem poucas coisas aqui pra gente de formação. Muito a nível acadêmico porque do Estado à gente quase não tem formação sobre Educação de Jovens e Adultos. Eu fui a um encontro, que eu me lembro, que eu ainda nem trabalhava aqui, mas nunca mais eu ouvi falar (Professora Hortência).

Assim como a professora Hortência cita em sua fala sobre a oferta de formação aos professores da EJA, temos ainda a fala da professora Margarida que também se queixa da falta de formação continuada e nos diz que dada a importância do trabalho realizado no CES com o ensino personalizado aos jovens e adultos, a Secretaria Estadual deveria dar mais atenção a esse público. A seguir, confere-se a fala da professora:

eu avalio a formação como deficitária. Pela importância que tem esse órgão, nós merecíamos mais atenção, pois justiça seja feita é um trabalho lindo que é feito aqui, mas que, infelizmente, nós não recebemos da Secretaria de Educação o devido valor que nós temos. (Professora Margarida).

Segundo Soares e Vieira:

diversos estudos sobre a constituição histórica da educação de jovens e adultos no Brasil revelam que, há muito tempo, a formação dos professores representa uma preocupação. A primeira Campanha Nacional de educação de adolescentes e Adultos, iniciada em 1947, ocorreu basicamente por meio do trabalho voluntariado e foi sistematicamente criticada por não preparar de forma adequada os professores que atuavam com esse público. (2009, p. 153).

Sendo assim, vemos que é uma temática que precisa de mais atenção, e a professora Amarílis ressalta que existem projetos na CEJA sobre formação, mas ainda são poucos e menciona também a falta de iniciativa por parte da Secretaria de Educação em viabilizar momentos de formação continuada aos professores da EJA. Nesse sentido, a professora afirma o seguinte:

(...) trabalhei lá na CEJA e projetos são feitos, todo ano são feitos projetos, mas executáveis são poucos, as URES que tomam algumas iniciativas de fazer, mas são poucos, mas de iniciativa da própria Secretaria mesmo eu acho que deixa a desejar. (Professora Amarílis).

O professor Narciso tece dois comentários: o primeiro está direcionado a jornada pedagógica realizada no CES, em que ele nos fala de sua aprendizagem sobre as especificidades da EJA e que saiu deste momento de formação continuada com outro olhar, com outros conceitos sobre o trabalho desenvolvido no ensino personalizado. No segundo comentário, ele nos diz que a Secretaria Estadual de Educação não promove formação, mas nos diz também que devido a palestra que assistiu na jornada pedagogia já está fazendo planos de cursar especialização para

poder trabalhar melhor neste ensino personalizado. Confere-se a seguir a fala:

eu avalio excelente porque eu não tinha esse conhecimento, (...) eu não sabia que existia um diferencial entre o ensino normal, o ensino supletivo e a EJA. Hoje eu já sei me situar, com a palestra eu aprendi. Hoje eu sei que a EJA tem um estatuto, uma cartilha que você tem que seguir, tem um norte que a gente deve seguir, de que forma a gente deve tratar o aluno, como se dirigir a ele (...) (Professor Narciso).

(...) infelizmente não temos, mas depois dessas palestras eu despertei o interesse e se eu tiver uma oportunidade pra fazer uma especialização eu vou procurar, pra melhor atender (Professor Narciso).

Podemos revisitar os comentários do professor Narciso nas pesquisas de Soares e Vieira quando nos mostram que:

um dos elementos que precisam ser priorizados na formação desse educador está no reforço da identidade da EJA, em suas vinculações com o ideário da educação popular e os movimentos sociais. Trata-se de reconhecer que a EJA se constituiu numa área de fronteiras entre os movimentos sociais e as instituições do movimento de educação popular (2009, p. 156).

Refletir sobre os relatos dos professores diante da formação continuada para a EJA é uma tarefa necessária para compreendermos a forma como vem se dando a oferta de formação docente, como eles estão sendo formados para atuar no ensino personalizado, bem como a construção de conhecimento do professor que trabalha com esta organização de ensino.

Há também outro aspecto que consideramos importante: o envolvimento do professor nos cursos de formação, visto que na seção sobre a prática do professor no ensino personalizado surgiu a fala da necessidade de ser pesquisador.

### **3.3 Práticas de educação inclusiva na EJA**

A modalidade EJA constitui um ensino compensatório, como vemos na primeira seção quando falamos sobre a legalidade desta modalidade de ensino no Brasil e, também no Pará. Agora temos o desafio de inserir, neste contexto, outra discussão a qual está relacionada à prática inclusiva na EJA, justamente por ainda ser vista como uma forma de compensar algo que não foi ofertado de forma igualitária a todos os estudantes.

E para iniciar este estudo temos a fala dos professores que atuam no ensino personalizado, em que é muito recorrente o assunto sobre prática inclusiva pelo fato de ter uma forma de organização que atende ao jovem e adulto com suas especificidades, a saber:

eu cresci muito em contato com os meus alunos, não só de EJA, mas do regular também (...) da EJA ele fica frente a frente com você, eu não digo se envolver emocionalmente, mas você acaba entendendo as situações em que o aluno realmente foi excluído. A questão daqui me emociona muito, então eu cresci muito enquanto pessoa, enquanto profissional (...). O que eu observei aqui e que me emociona muito é olhar pra sala de aula e ver todos os meus colegas atendendo e eu também. Ver pessoas de procedências diferentes (...) eu vejo a moça que trabalha na Assembléia Legislativa e o menino que vende bombom estão na mesma sala, sendo tratado de forma igual, isso é muito lindo quando você fala de inclusão (...). (Professora Jasmim).

A professora jasmim ressalta em seu relato uma prática inclusiva a partir da experiência de assessorar o jovem e o adulto de forma individual. Desenvolver, desse modo, um trabalho pedagógico para aquele determinado aluno que é singular e plural, que possui uma história de vida num contexto social-político-econômico. Ainda cita o respeito pelos jovens e adultos, que durante um determinado tempo ficaram afastados da instituição escolarizada e que, atualmente, estão matriculados no ensino personalizado pelo fato de atender as especificidades de cada aluno ao afirmar que não existe diferença no atendimento ao educando. Arroyo, ao pesquisar sobre educação e cidadania, nos diz que:

ao longo de quase três décadas de democracia formal e de uso e abuso discursivo da relação linear épica entre educação-escolarização e cidadania inclusiva e participativa, os limites dessa relação continuam expostos na manutenção dos coletivos populares numa cidadania segregada. Mais escolarizados e nem por isso menos segregados dos direitos elementares de todo cidadão: o direito a vida digna, trabalho, terra, teto, moradia, comida, saúde, participação no poder e na renda nacional. Essa realidade nos obriga a repensar essa relação tão cara ao pensamento político-pedagógico progressista (2010, p.89).

A partir das observações da professora Amarilis foi possível identificar outro aspecto que está direcionado para uma prática inclusiva, que é o fato de compreender a diversidade presente na forma de organização do ensino personalizado, isso quando a professora se refere à importância de identificação com o projeto, ou seja, com a proposta de trabalho do CES. A professora destaca ainda a sensibilidade do professor de olhar o contexto no qual o aluno está inserido para assim desenvolver uma tecnologia de ensino que atenda a diversidade existente no ensino personalizado. Confere-se a fala da professora:

primeiro que acho que o professor tem que se identificar com o projeto, com o programa, porque você lida com uma diversidade muito grande, então assim como você pega alunos que já tiveram uma preparação ou começo no ensino regular (...) segundo, ele tem que ter paciência, terceiro ele tem que está disposto a ver essa diversidade, aceitar que há essa diversidade. (...) a gente lida com o lado emocional do aluno, então, por exemplo, a gente pega uma pessoa que tem uma dificuldade, apareceu o caso da aluna (...) que é especial, é diferente lidar com ela, então ao mesmo tempo em

que você tem que trabalhar o conteúdo que você tem que trabalhar o lado emocional dela (...) com o conteúdo que você tem que passar, com a vida social, por exemplo, eu tenho alunas que vem do Acará, que pegam barco e a gente tem que olhar esse lado também, não é só olhar o conteúdo: você vai estudar isso e pronto, não é assim, é uma situação como um todo, que você tem que trabalhar todo um contexto. Eu acho que esse é o diferencial, porque a maioria dos nossos professores de ensino regular se preocupam (...) com a questão do conteúdo. Aqui a gente tem essa oportunidade de trabalhar frente a frente e conhecer mais (...) o mundo dele, conhecer as peculiaridades dele, de onde ele vive o que que ele traz (...) (Professora Amarílis).

Arroyo nos alerta para os desafios de analisarmos a relação existente entre educação e cidadania, pois:

consequentemente somos desafiados a alargar as análises que condicionam as possibilidades e limites da relação educação-cidadania incorporando as formas de pensar e alocar o povo na especificidade de nosso pensamento político, cultural e pedagógico e na especificidade de nossas relações sociais. Torna-se desafiante colocar-nos como a diversidade de coletivos populares, sociais, étnicos, raciais, dos campos e da periferia tem sido pensada e alocada em nossa história desde “a empreitada colonial civilizatória” que continua tão marcante em nossas concepções de educação civilizatória e moralizante dos coletivos populares. Há traços específicos à relação educação-cidadania no nosso pensar os coletivos populares. (2010, p. 91-92).

Sendo assim, a tecnologia de ensino desenvolvida pelo professor no ensino personalizado está muito atrelada à concepção de sujeito, de cidadania e de prática inclusiva. A concepção de EJA também é muito forte para que ocorra uma educação inclusiva, como nos fala a professora Jasmim:

eu nunca gosto de tratar a escola como empresa, eu sempre gosto de colocar o lado humano, sensibilidade. Por exemplo, nós sabemos que a aprendizagem do aluno da EJA não pode ser igual ao de uma criança que está sendo alfabetizada, mas se você não colocar alma, se você não colocar sentimento, se você não sondar, previamente, essa procedência do aluno, você comete falhas muito profundas, possivelmente ele não volta mais. Não é que você vá carregá-lo no colo, não é isso, mas ele sente quando você o acolhe (...) este profissional da EJA ele precisa ter esse entendimento (...). O professor (...), além do compromisso que ele tem todos os dias com esse aluno. (...) ele não vai passar o aluno de qualquer jeito, mas ele precisa conversar, entender, e procurar dentro da prática (...) que faça com que esse aluno aprenda, o que ele precisa e o encaminhe para leituras, dê dicas pra ele para que possa expandir o conhecimento dele e entender essa sociedade, fazer uma leitura da sociedade, do mundo, etc. (professora Jasmim).

O professor Iris aborda em seu relato o desenvolvimento de aprendizagem do jovem ou adulto ao admirar o desempenho de cada um na construção dos conhecimentos, nos resultados alcançados com as atividades propostas. Desta forma, o professor nos mostra que todos os alunos são valorizados, incluídos, quando ele acredita que todos possuem capacidade de progredir de acordo com o

trabalho, que é realizado no ensino personalizado, o que se pode conferir em sua fala:

(...) pessoas que tem dificuldades, digamos de falar, que tem dificuldade de ler, que não compreende o que ler e, de repente ele confecciona textos incrivelmente bons, textos usando os descritivos na oralidade e logicamente os descritivos nos gráficos, nos desenhos, nas fotografias. Eu trabalho com código e linguagem, eu sinto isso, trabalhando-se como entender esse código, como entender esses sinais, como entender essas cores e como eles usam isso no dia a dia. (Professor Íris).

Para Freire, nesta perspectiva, o processo educacional corresponde em:

como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. (2011, p.68).

Desta forma, a mediação do professor torna-se necessária no processo de uma prática inclusiva no ensino que é personalizado, como nos fala a professora Amarílis:

(...) eu acho que o professor que trabalha no ensino dessa forma tem que olhar o todo e não só a prática pedagógica (...) eu costumo ver tudo isso, tanto é que eu me torno amiga dos meus alunos. Quando ele não aprende eu instigo a levar, a voltar e digo: “olha, nós vamos tentar, vocês vão conseguir (...) muitos já falaram em desistência, mas eu não deixo (Professora Amarílis).

Portanto, como prática de educação inclusiva no ensino personalizado, a tecnologia de ensino desenvolvida pelos professores tem como finalidade a inclusão de cada jovem ou adulto. As aprendizagens se modificam em cada correção de exercícios, em cada módulo trabalhado, da mesma forma como se modificam com as especificidades de cada educando.

Desse modo, para definirmos a prática inclusiva no ensino personalizado para a EJA é necessário superar a ideia de ensino como instrução mecânica e voltarmos para a aprendizagem ao longo da vida.

Assim, é necessário pensar na autonomia do educando que permite projetar cenários de uma sociedade de fato inclusiva na perspectiva de respeitar a diversidade que adentra o espaço escolar. Ou seja, uma ação complexa que exige, como alguns professores relataram a sensibilidade em reconhecer as habilidades de cada educando.

### **3.4 A avaliação no ensino personalizado**

Nesta seção reunimos as falas dos professores sobre o processo avaliativo

desenvolvido no ensino personalizado, pois de acordo com as observações das aulas verificamos que há um número significativo de alunos, que estão somente interessados em adquirir o seu certificado de conclusão, porém há outros que estão matriculados para ampliar seus conhecimentos, uma aprendizagem ao longo da vida. Sendo assim, os professores lidam, diariamente, com essas duas perspectivas de construção de conhecimentos.

Verificamos, então, as incertezas dos professores em desenvolver o processo avaliativo aos alunos com necessidades educacionais especiais, o que nos remete a formação do professor que atua no ensino personalizado, cujo tema foi abordado na seção anterior.

Dada a relevância dos aspectos mencionados temos outros pontos que conheceremos no decorrer desta seção. Podemos iniciar com a fala da professora Margarida, quando compara avaliação quantitativa e avaliação qualitativa e nos diz o seguinte:

o exercício, na realidade, eu costumo chamar de um estudo dirigido (...) são questões que forçam o aluno a resumir todo o módulo; então, a partir do momento que ele faz a primeira leitura para fazer o primeiro atendimento e ele volta e faz aquela segunda leitura pra responder o estudo dirigido (...) em um segundo momento (...) ele já chega já chega habilitado para fazer a prova porque ele diz “olha professora, eu já consegui resolver o exercício, eu li e consegui fazer o exercício”. Aí eu pergunto: “mas foi a partir de suas próprias palavras”? “Há, eu peguei sim, palavras do autor e palavras minhas”. Então ótimo você construiu o seu. (...) Isso pra mim é super importante porque ele direciona o aluno a fazer uma boa avaliação quantitativa, mas essa avaliação qualitativa dos alunos eu também faço durante as leituras do estudo dirigido (Professora Margarida).

A professora Margarida utiliza também em sua tecnologia de ensino o exercício, mas de forma diferenciada ao introduzir o estudo dirigido, dividindo o momento de aprendizagem em duas fases: uma encaminhada de forma quantitativa e a outra de forma qualitativa. Segundo Hoffmann:

é preciso atingir o ponto de equilíbrio. Buscar estabelecer parâmetros avaliativos referentes ao objetivo de o aluno aprender, planejando como observá-lo individualmente e longitudinalmente nesse sentido, oportunizando-lhe a elaboração de tarefas escritas, relatórios de pesquisa, análise de dados de experimentação e outras tarefas avaliativas que visem ao acompanhamento das noções e conceitos científicos a serem aprendidos por ele ao longo do tempo, construídos gradativamente (2010, p.55-56).

Sendo assim, os estudos realizados a partir dos exercícios precisam estar para além da preparação dos alunos à submissão de provas do ensino personalizado, abrangendo os aspectos quantitativos e qualitativos.

O CES disponibiliza ao aluno do ensino personalizado em nível Fundamental e

Médio uma sala somente para a realização das provas, onde os professores são chamados pela professora, responsável pelo espaço, quando há necessidade de algum norte para o procedimento avaliativo. Assim, os professores orientam sobre algumas questões ou instigam o aluno sobre o conteúdo estudado. Sobre essa dinâmica de trabalho observada durante a pesquisa, temos as seguintes falas:

(...) eu sempre oriento antes, nem que seja antes mesmo de entrar na sala de avaliação, ele tirar as dúvidas com o professor, ver se realmente ele está preparado pra adentrar a sala de avaliação. (...) quando surge uma dúvida eu tento tirar o máximo possível, não dando de pronto para o aluno, mas fazendo ele se recordar, dando alguma pista sobre o que ele viu porque se ele realmente conhece, se ele tomou conhecimento, se ele estudou com uma pistazinha ele já pega (Professora Amarílis).

(...) no ensino personalizado você sente realmente e vive as dificuldades daquela pessoa, você sente que aquele aluno ou não fez uma prova legal ou não estava prestando atenção no dia porque estava com problemas ou trabalhou muito e, assim, sucessivamente (Professora Margarida).

(...) quando eu entrego um texto para o meu aluno eu digo: “ler quinhentas e uma vezes, depois você conversa com o autor, se ele te responder alguma coisa tu continuas a fazer a prova, se ele não te responder tu respondes por ele”, e nesse lúdico a gente vai conseguindo porque o processo de linguagem é um processo de troca, leitura é um processo de troca, você tem que colocar todos os teus gêneros a disposição pra ele poder entender o processo de comunicação porque leitura é comunicação, leitura tem um objetivo muito grande, de dizer que ela quer, ela é focada, ela é direcionada (Professor Iris).

Hoffmann, ao conceber alguns princípios sobre avaliação mediadora, traz a seguinte contribuição ao falar de avaliação como um projeto de futuro:

garantir a todas as crianças e jovens uma aprendizagem para toda a vida. Para tanto, é preciso acreditar que não existe o “não aprender”, mas jeitos e tempos diferentes de aprender a aprender e de aprender sobre a vida. É preciso, sobretudo, respeitar a diversidade dos educandos se pretendemos formar para a cidadania, reconhecendo a todos como dignos de educação, atenção e respeito (2010, p. 56-57).

Observamos, ainda a existência de provas com níveis diferenciados, a fim de atender as especificidades de cada aluno apresentada durante as correções dos exercícios e dos estudos dos módulos. Ademias, o fato de trabalhar individualmente com o aluno dá ao professor certa segurança em elaborar atividades avaliativas diferenciadas, assim como, verificar se o aluno tem ou não condições de realizar sua prova. Afinal, como nos diz os professores:

(...) a gente vai traçando um perfil de cada um e o nível que a gente deve cobrar numa prova são níveis diferenciados, infelizmente ou felizmente, porque nós temos esse domínio de conseguir captar isso do aluno. A gente faz uma prova diferenciada, pelo menos a gente trabalha assim: eu e meu companheiro. A gente procura a partir do perfil do aluno traçar as provas dele. (Professor Narciso).

o quantitativo você fica muito preso a nota e, além disso, por exemplo, nós

temos alguns alunos aqui especiais e não temos laudo de uma rede de especialistas, mas é notório, é visível que aquele aluno (a) apresenta uma necessidade especial e aquela nossa avaliação ela não é diferenciada pra ele, então tem situação que às vezes a gente prepara (...). (Professor Jacinto).

(...) muitos chegam aqui por necessidade de trabalho e querem fazer logo a prova, então a gente tem que controlar um pouquinho a ansiedade, tem que trabalhar a autoestima (...) como a gente tá muito próximo do nosso aluno acaba conhecendo um pouco da família, das alegrias, das angústias (...) essa metodologia, se tu conheceres o teu aluno, da pra tu fazeres porque a gente trabalha individualmente, tu consegues chegar num ponto onde tu podes valorizar “faz isso, tu consegues, tu és capaz”, então existe essas variações. (Professor Jacinto).

(...) a grande maioria já trás o exercício e quer que a gente corrija e já quer fazer prova, e aí ficou quase que natural eu pegar o exercício e alguma dúvida ou algum erro do aluno (...) já entra um pouco do resumo. Isso surgiu, naturalmente, na prática do dia a dia. Eu não gosto muito de improvisar e, é por isso que cai nessa prática mesmo. (Professora Violeta).

(...) eu não elaboro avaliações diferenciadas, mas eu diferencio sim porque quando eu tenho a percepção de que é um adulto, que parou de estudar durante muitos anos e tem uma dificuldade muito acentuada em detrimento de um jovem que está vivendo a era da informação e que se eu disser: “olha, abstrai esse conceito, vá ler esse conceito no wikipédia”, ele vai elaborar esse conceito e trazer pra mim. É diferente da pessoa com pouco mais de idade, que está fora dessa era, dessa nova geração, e que vai ter um pouquinho mais de dificuldade; então, eu costumo diferenciar sim. (Professora Margarida).

O que podemos observar por meio desses relatos é que a avaliação é considerada pelos professores como mais uma atividade a ser realizada no ensino personalizado. Não é vista como mensuração, mas como possibilidades de verificar o que o aluno conseguiu apreender e o que ainda falta ser trabalhado, apesar da pressão de alguns alunos em adquirir a certificação a fim de apresentá-la no seu local de trabalho. De acordo com Luckesi:

a ação educativa não pode ser “qualquer ação”, mas a mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos. Não se pode trabalhar por “quaisquer” resultados, ou por resultados nenhum – o que é uma insanidade -, mas sim pelos melhores resultados possíveis, [...]. (2011, p.57).

Nesse sentido, a professora Hortência sinaliza o desejo de introduzir na tecnologia de ensino outras formas de avaliar o aluno, quando afirma que:

na escola, onde ofertam as ETAPAS que os alunos frequentam, todos os dias, a gente tem essa possibilidade de fazer uma avaliação e passar um trabalho, uma pesquisa, passar um trabalho até na sala de aula. Eu tenho material pra fazer e, às vezes, a gente até brinca, mas eu não posso ainda avaliar (...) a resposta da escola e de outros professores é mesmo complicada, tem professor que não quer. (Professora Hortência).

Diferente do professor Narciso, que se preocupa em elaborar um perfil de cada aluno para quando fora realizar exercício ou prova saber de que forma vai ser abordado. No entanto, esta preocupação se limita a realização da própria escrita,

como podemos verificar em seu relato:

quando eu cheguei aqui (...) algumas provas não condiziam com a realidade deles e isso me tocou; então, a partir daí eu passei a fazer um diagnóstico de cada um e eu vi que funcionava (...) o resultado vinha com a questão deles acertarem, a gente trabalhar e cobrar o que foi trabalhado, então eu não passo a mão na cabeça de ninguém, mas eu tenho que ser justo com eles, ensinar, fazer a troca e como a questão é a prova que capacita ele para o módulo, então a prova é feita a partir do que a gente trabalhou ao longo do módulo, nada mais, então eu tenho esse trabalho de fazer (professor Narciso).

Com relação às diferenças de opiniões sobre o processo avaliativo Hoffmann explica por meio de suas pesquisas que:

avaliação e aprendizagem são termos que assumem múltiplas dimensões porque estão atrelados a diferentes concepções. Em primeiro lugar, avaliar é, por essência, o ato de valorar, de atribuir valor a algo, de perceber as várias dimensões de qualidade acerca de uma pessoa, de um objeto, de um fenômeno ou situação. Estas percepções da “qualidade” do objeto avaliado poderão ser positivas ou negativas para aquele que avalia, e como os avaliadores são pessoas diferentes, tais avaliações serão sempre subjetivas e arbitrárias (no sentido livre arbítrio de quem opina a respeito). (2010, p. 47).

Na fala do professor Jacinto percebemos o cuidado com os alunos, que de certa forma, insistem em fazer logo a prova. Confere-se no seguinte relato:

(...). Aí eu faço um feedback porque como ele tem 03 (três) chances de avaliação, isso é pra ele não queimar o cartucho e quando eu peço pra ele fazer avaliação é porque eu sei que ele está apto a passar naquele módulo. Agora assim: “Tu não estás preparado, estuda mais um pouquinho”. “Há professor eu quero fazer”. Eu digo: “Tu vais te responsabilizar? Tu podes passar, assim como, tu podes não passar”. Já houve situações onde ele passou, ora não, mas de regra geral normalmente eles acatam a nossa orientação e é bem tranquilo de se trabalhar, neste sentido, porque a gente percebe que eles querem aprender, eles estão empenhados, mesmo cansados do dia a dia, do trabalho, da família, temos senhoras que são pais e mães, vivem na rua, mas estão aqui correndo atrás, tão batalhando, então é legal isso. (professor Jacinto).

Sendo assim, o processo avaliativo no ensino personalizado está centrado nas especificidades de cada aluno, com caminhos trilhados de forma diferenciada por parte dos professores, mas que o ponto de partida nesta tecnologia de ensino é sempre o exercício, porém esse recurso é utilizado nos assessoramentos para verificar se o jovem ou adulto está apto a fazer a prova do módulo estudado; caso contrário, o professor irá utilizar outras atividades para a compreensão dos conteúdos.

Logo, já existe o anseio de incluir outras formas de avaliar os alunos, como por exemplo, trabalhos de pesquisas, porém isso ainda está no nível de discussão, mas o que já vem ocorrendo no ensino personalizado são algumas palestras e oficinas a

partir dos conteúdos dos módulos, porém a participação dos alunos ainda é tímida, pois existe um número significativo de jovem ou adulto que estão centrados na conclusão dos módulos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo abordamos a maneira como os professores desenvolvem a sua prática pedagógica para um ensino organizado de forma personalizada, aqui denominada como uma tecnologia de ensino desenvolvida para atender individualmente cada jovem e adulto. Durante a pesquisa, os objetivos estiveram direcionados em descrever e analisar os encaminhamentos presentes na tecnologia de ensino para o grande desafio de criar um espaço institucional, que apesar de ser personalizado possa estabelecer parâmetros de equidade ao considerar as especificidades da EJA.

Buscamos identificar, primeiramente, a concepção de ensino personalizado semipresencial estabelecida pelos professores por considerarmos que a concepção se expressa nas formas de ensinar de cada docente, nas possibilidades de acesso à informação como também pela forma sistêmica de construção do conhecimento.

Os resultados mostram que na compreensão dos docentes o ensino personalizado exige uma mudança nas formas de ensinar, pois o processo de trabalho faz com que o professor seja um mediador entre o conhecimento que o aluno construiu culturalmente e os conteúdos dos módulos, numa perspectiva individual de assessoramento.

Verificou-se então, uma organização de ensino que exige também o ato de pesquisar, visto que de acordo com as respostas dos exercícios surgem várias perguntas por parte dos alunos, que o professor precisa ter domínio do seu objeto de ensino para contribuir com a construção de conhecimentos, como também acontece a necessidade de elaboração de outras atividades, conforme as questões incorretas apresentadas pelos alunos para corroborar com o processo de aprendizagem do jovem ou adulto, fato recorrente durante a interação entre professor e aluno que presenciamos durante as observações feitas das aulas dos professores.

De acordo com Tardif (2011), mesmo que se fale em teorias pedagógicas e em técnicas pedagógicas, de nada adianta se de fato essas teorias não adentrarem a sala de aula para ser vivenciada enquanto prática de ensino.

A observação das aulas nos possibilitou conhecer que a interação entre professor e aluno no ensino personalizado inicia-se com o diálogo para conhecer a história de vida do jovem ou adulto. Neste momento, alguns professores registram o perfil do aluno para a construção dos roteiros de estudo personalizado, em que

alguns conteúdos são acrescentados ou trabalhados de forma rápida e outros são estudados com mais intensidade. Com essa prática inferimos que ocorre uma ruptura com a ordem rígida e linear do currículo preestabelecido.

Aprendemos com as experiências dos professores, no ensino personalizado, que a utilização dos exercícios é um meio para promover a comunicação entre professor e aluno, para conhecer se os alunos fizeram bom uso no tempo não presencial utilizado para estudo. O professor não inicia sua aula explicando o conteúdo para depois passar o exercício, ou seja, o processo é inverso, até chegar ao conteúdo do módulo.

Segundo Belloni (2009), o papel do professor formador corresponde a uma de suas funções na Educação a distância – EaD, na qual se destina em orientar o aluno no seu processo de aprendizagem, assim como ensiná-lo a pesquisar e constitui também em acolher esse aluno. Essa denominação de professor orientador descrita pela autora nos remete ao trabalho realizado pelos professores, no ensino personalizado, pois observamos tais procedimentos durante os assessoramentos individuais.

De acordo com as entrevistas realizadas com os professores sobre todo o seu trabalho desenvolvido, encontramos três temáticas que consideramos importantes ao processo de ensino e aprendizagem do jovem e adulto, quais sejam: formação continuada, processo avaliativo e prática docente inclusiva. A partir das temáticas e dos elementos que mobilizam o trabalho docente, no ensino personalizado, sintetizamos em categorias denominadas saberes docentes, prática inclusiva, avaliação e formação profissional.

Com relação à formação continuada, verificamos nas falas dos professores que existem poucos investimentos da Secretaria Estadual de Educação, o que a nosso ver prejudica a consolidação da proposta de ensino personalizado, pois são necessários momentos de estudos e de orientações ao trabalho individualizado que o professor realiza, visto que lida com as especificidades de cada jovem e adulto. Para Soares (2006), a formação dos professores da EJA não se restringe à formação inicial. Assim, é fundamental considerar a trajetória dos conhecimentos construídos ao longo de sua carreira profissional do corpo docente. Por fim, a formação continuada é uma questão que vem sendo discutida por precisar, realmente, de mais investimentos e estudos específicos para esse público.

Sobre os encaminhamentos dados ao processo avaliativo, presenciamos duas

perspectivas de trabalho: uma quantitativa, por estar voltada em preparar o aluno para a realização da prova, mesmo com todas as preocupações de fazer com que o aluno compreenda os conteúdos. A outra perspectiva de avaliação corresponde ao modo qualitativo de avaliar, que ainda é uma prática desenvolvida somente por alguns professores.

Ainda que a avaliação realizada no ensino personalizado não se pautem numa lógica qualitativa, é importante ressaltar que foram encontrados trabalhos avaliativos relacionados ao perfil do aluno, com registros feitos por alguns professores. É um trabalho ainda pontual, pois alguns professores não compartilham desse posicionamento e, também ainda não está oficializado no regimento escolar.

Essa iniciativa de uso da avaliação qualitativa no ensino personalizado nos mostrou a relevância do processo educacional contínuo centrado na construção de conhecimentos de uma aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com Hoffmann (2010), ao se conceber uma prática pedagógica é necessário que se defina uma prática avaliativa, pois elas se comunicam nas vivências de sala de aula e se entrecruzam nas reflexões sobre os resultados, por isso devem ser pautadas na real necessidade do aluno, nas diversas dimensões do ensino e nas diferentes áreas do conhecimento.

A última temática que constatamos está direcionada à prática docente inclusiva no ensino personalizado, que representa o acolhimento ao considerar o jovem e adulto como capazes de construir, juntamente com o professor, seus conhecimentos e, em diversos momentos, encontramos essa prática ao observamos as aulas.

A denominação de prática inclusiva está posta porque também desenvolve um trabalho voltado às especificidades do jovem ou adulto, exercícios elaborados em consonância ao que de fato é necessário ao aprendizado do aluno. Assim, não há um único plano elaborado para uma determinada turma, e sim várias atividades para que o aluno tenha condições de concluir os módulos.

Com essas três temáticas, inferimos que a tecnologia de ensino aplicada no ensino personalizado é um recurso que passa a existir juntamente com as demandas apresentadas pelo aluno. A tecnologia de ensino não é uma disciplina pedagógica, não é mais um recurso tecnológico a ser utilizado, é mais uma prática que desenvolvida pelo professor deve funcionar como uma rede de ensino onde o fio condutor é o objetivo concatenado à real necessidade do aluno.

Segundo Tardif e Lessard (2011), a tecnologia de ensino tem como foco a

motivação do aluno, a sua participação e envolvimento, não uma técnica a ser utilizada, pois vai muito mais além e envolve os aspectos emocionais, sociais e culturais que permeiam o processo de ensino.

Discorrer sobre ensino personalizado como tecnologia de ensino não foi tarefa fácil pela dificuldade de identificar pesquisas que abordem esta temática, logo, fizemos alusões de ensino personalizado organizado de forma semipresencial com as pesquisas de Belloni (2009), ao abordar conteúdos sobre Educação a Distância que traz à tona as implicações e contribuições das estratégias de uso dos recursos tecnológicos.

Sendo assim, fomos buscar aporte teórico nos estudos de Tardif e Lessard (2011), que contribuíram com o entendimento do conceito tecnologia de ensino, pois os autores discutem sobre *A pedagogia como tecnologia da interação*. Constatamos que as pesquisas dos autores mostram que este assunto ainda não foi estudado por nenhum pesquisador, daí a importância de iniciar esse diálogo com os estudiosos da educação, principalmente quando o público é o professor da EJA, pois os resultados deste estudo mostram que ainda há poucos investimentos nas formações específicas para os professores, que atuam nesta modalidade de ensino.

Para nos aprofundarmos sobre a forma como os professores desenvolvem suas atividades, no ensino personalizado, consideramos importante conhecer também o funcionamento da gestão escolar, e assim, incluímos a direção do CES e os especialistas que nele atuam como sujeitos de nosso estudo, realizando com eles a técnica da entrevista. Assim, o contato com esse segmento do CES nos possibilitou conhecer o projeto político pedagógico, o regimento escolar e também o assessoramento dado aos professores.

A análise desses documentos nos permitiu fazer um contraponto do trabalho realizado no ensino personalizado pelos professores e os documentos oficiais que regem a filosofia do CES. Desta forma, verificamos que os encaminhamentos dados durante os assessoramentos individuais às vezes não seguem o que está estabelecido nos documentos oficiais por que a dinâmica trabalhada por alguns professores ocorre de acordo com as especificidades de cada jovem ou adulto, sem com isso ferir a qualidade do ensino.

Na fala dos especialistas está muito presente o redimensionamento das realizações das atividades desenvolvidas no ensino personalizado sem a perda das características, que compõe o assessoramento individual no sentido de ampliar as

formas de avaliar os alunos e de incluir temáticas pertinentes às discussões políticas, sociais e culturais. Vale ressaltar que esta prática ainda não tem envolvimento de todos os alunos, pois muitos estão interessados em concluir sua formação. Constatamos, ainda que se trata de um trabalho novo no ensino personalizado, que ainda está sendo construído e faz parte das pautas de reuniões pedagógicas.

A rotina existente no ensino mostrou-nos a importância de ouvirmos as falas dos alunos para aprofundarmos nossa pesquisa sob esse novo olhar. Para isso dialogamos com esse segmento ao realizarmos uma roda de conversa com os jovens e adultos e, em seguida, registramos o diálogo para analisarmos. Admitimos a dificuldade encontrada para reunir um número significativo de estudantes, pois muitos ainda não têm a prática de participar de momentos que não estejam relacionados à preparação para as provas.

Com relação aos alunos que participaram da roda de conversa, notamos que as falas ainda estão muito resumidas em diagnosticar o que falta para melhorar a estrutura física do CES, porém podemos destacar falas que consideramos relevantes para relacionar o trabalho realizado pelos professores e o que dizem os alunos. Como por exemplo, quando alguns alunos mencionam o contentamento ao se sentirem de fato acolhidos pelos professores e ao elogiarem o domínio do conteúdo que os professores têm nos momentos em que os alunos sentem dúvidas e questionam.

A fim de ilustrar a preocupação supracitada, destacamos a fala de um aluno, que afirma que os conteúdos dos módulos não condizem com as condições de aprendizagem do aluno de EJA, quando ele faz referência a questões muito complexas, citando inclusive um comando da Universidade de São Paulo - USP. Portanto, ao entrevistarmos os professores, as falas exprimem o cuidado com o público jovem e adulto na elaboração do módulo.

Quando observamos as aulas dos professores presenciamos o cuidado que eles têm em relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos, assim como, conteúdos a nível nacional e regional. Porém, na visão do aluno poderia sim haver uma simplificação para melhor compreensão do aluno.

Ademais, os professores elaboram os módulos, porém não é um material que se encerra nele mesmo, visto que ele se multiplica em diversas atividades organizadas pelos professores, que as entregam ao aluno, conforme a necessidade

de sua aprendizagem por meio da tecnologia de ensino.

Está presente na voz dos alunos, coordenadores pedagógicos e dos professores que o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos depende do seu plano de estudo, isto é, cada jovem ou adulto não tem que se preocupar em seguir o mesmo ritmo de aprendizagem dos outros alunos, porém ele deve seguir o que está estabelecido no regimento escolar quanto à frequência mínima, o tempo máximo do curso e a nota da prova.

De acordo com as observações das aulas dos professores e da roda de conversa com os jovens e adultos verificamos que a motivação dos alunos em se matricular no Centro está relacionada a três fatores: a primeira compreende em poder conciliar trabalho com os estudos por conta da flexibilidade de horário; a segunda refere-se no trabalho individualizado, pois muitos são tímidos por ainda não terem concluído a sua formação e, desta forma, não precisa enfrentar uma turma lotada; a terceira envolve a possibilidade de concluir em menos tempo com relação ao período estabelecido na EJA/ETAPA devido ao plano de estudo do aluno e a alternativa de realizar mais de uma prova por semana.

Os resultados aqui apresentados não podem ser generalizados, mas podem servir como estímulo para que outras pesquisas que investigam o contexto da educação de jovens e adultos insiram-se nas diferentes tecnologias de ensino que, a exemplo do CES, contribuem para o desenvolvimento dessa modalidade, que permite que jovens e adultos trabalhadores possam obter a almejada escolarização, que por diversas razões lhes foi negada à época regulamentada em Lei.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo (Orgs). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELÉM. Projeto Político Pedagógico. **Uma Nova Organização da Ação Educativa no Centro de Estudos Supletivos “Prof. Luís Otávio Pereira”**. Belém, 2004.

BELÉM. **Regimento Escolar**. Centro de Estudos Supletivos “Prof. Luís Otávio Pereira”. Belém, 06, julho. Belém, 2011.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diagnóstico da realidade da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC. Goiânia: FUNAP/UFG, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: out. 2012.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, v 3, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos).

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. In: **REVISTA COCAR**, v 1. n. 2, p. 31- 39, jul. 2007.

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da Educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362 p.

DI PIERRO, M. C. História(s) da educação de jovens e adultos no Brasil (slide). (s/d). Disponível em: [www.unesdoc.unesco.org/0016/1626/16240pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/0016/1626/16240pdf). Acesso em: out. 2013.

ESCOBAR, Alvares Vélez. **Prática da educação personalizada**. São Paulo: Loyola, 1996. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso em: out. 2013.

FAURE, Pierre. **Ensino personalizado e comunitário**. São Paulo: Loyola, 1993. (Coleção Educação personalizada 1). Disponível em: <<http://books.google.com.br>>.

Acesso em: out. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, A. M. de O. SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HADDAD, Sérgio. PIERRO Di Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago, 2000. nº 14.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SOARES, Leôncio (org.) **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HOFFMANN, Jussara. O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In: SILVA, Felipe Janssen; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HUMERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 1992. (Coleção Ciências da Educação). Disponível: <<http://andreluizsilva.files.wordpress.com>>. Acesso em: out. 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo educacional**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticie\\_visualiza.php?id-noticia=21258dd-página=21](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticie_visualiza.php?id-noticia=21258dd-página=21)>. Acesso em: maio 2012.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação Personalizada: desafios e perspectivas**. São Paulo: Loyola, 1998. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso em: out. 2013.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 5692, 11 de agosto de 1971.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resoluções Normativas (1997 – 2001)**. ago. 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº001**. De 05 de janeiro de 2010.

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2007. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.abril.com.br/politicaspúblicas>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. Ação Educativa.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 37. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ROSA, M. V. de F. Pereira do Couto; ARNOLDI, M. A. Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos**: diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L (Org). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. As políticas da EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. Ação Educativa.

\_\_\_\_\_. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GILVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de Oliveira e (Orgs). **Sujeitos da educação e processo de sociabilidade**: os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

**APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA 1 - PERFIL DOS DOCENTES DO  
CENTRO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS “PROF. LUÍS  
OCTÁVIO PEREIRA (CES)”**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

**LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS DOCENTES DO CENTRO DE ESTUDOS DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS “PROF. LUÍS OCTÁVIO PEREIRA – CES”**

**1. Identificação:**

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Idade: \_\_\_\_\_

1.3 Sexo: F ( ) M ( )

1.4 Turno em que trabalha:  manhã  tarde  noite

**2. Levantamento do perfil profissional:**

Graduação – Licenciatura em: \_\_\_\_\_.

Outra formação. Especificar: \_\_\_\_\_.

Instituição de formação inicial:  Pública  Particular

**Os três itens a seguir somente serão respondidos se o profissional possuir a  
titulação especificada.**

Especialização em: \_\_\_\_\_

Mestrado em: \_\_\_\_\_

Doutorado em: \_\_\_\_\_

**Sobre o tempo:**

De Formação: \_\_\_\_\_ anos.

De Magistério: \_\_\_\_\_ anos.

De trabalho com Educação de Jovens e Adultos – EJA: \_\_\_\_\_ anos.

De atuação no CES com o Ensino Personalizado: \_\_\_\_\_anos.

**Sobre as experiências no magistério:**

Trabalha em outra escola?

Sim

Não

Em quantas escolas você trabalha?

Há experiência em outro nível de ensino?

Sim

Não

Qual o nível de ensino que você possui experiência?

Ed. Infantil

Ens. Fundamental

Ens. Médio

Nível Superior

## APÊNDICE B — IDENTIFICAÇÃO DOS DISCENTES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

**Pesquisa:** TECNOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O Ensino Personalizado no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira – CES.

### IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Sexo: (    ) Masculino    (    ) Feminino

Nível de escolaridade: \_\_\_\_\_

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Porque a opção pelo Ensino Personalizado Semipresencial?
2. Como você avalia o Ensino Personalizado Semipresencial?
3. Quanto tempo você leva para concluir uma disciplina?
4. Tem alguma disciplina(s) que você considera de difícil compreensão? Qual ou quais?
5. Relate uma experiência significativa para seu conhecimento pessoal e/ou profissional que ocorreu durante o ensino presencial:
6. Como você avalia o relacionamento entre professor e aluno diante do ensino personalizado semipresencial?
7. Quais as suas expectativas após a integralização dos módulos?
8. Atualmente em que nível de estudo você se encontra? (Somente para os egressos do Ensino Personalizado).

## APÊNDICE C — ROTEIRO DE ENTREVISTA 2 - ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO

**Pesquisa:** TECNOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
O Ensino Personalizado no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos  
Prof. Luís Octávio Pereira – CES.

1. Como você analisa o Ensino Personalizado diante da demanda da sociedade contemporânea?
2. Considerando sua trajetória profissional como você avalia a EJA nos dias atuais?
3. Existe alguma proposta de alteração para as diretrizes do Ensino Personalizado Semipresencial? Qual ou quais?
4. Que aspectos, positivos ou negativos, você pode ressaltar sobre o trabalho do corpo docente no Ensino Personalizado Semipresencial?
5. De acordo com os assessoramentos realizados, de que forma você analisa o desempenho dos discentes?
6. Existe alguma reivindicação do corpo docente e dos discentes com relação às mudanças nas características do Ensino Personalizado Semipresencial? Qual ou Quais?
7. Que vantagens o Ensino Personalizado Semipresencial pode trazer para a formação dos jovens e adultos que pretendem ingressar na instituição escolarizada?

## APÊNDICE D — ROTEIRO DE ENTREVISTA 3 - PROFESSORES DO ENSINO PERSONALIZADO NÍVEL FUNDAMENTAL E MÉDIO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

**Pesquisa:** NOVAS TECNOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o ensino personalizado semipresencial no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira – CES.

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Disciplina:** Química

**Turno de trabalho:** \_\_\_\_\_

OBJETIVOS		QUESTÕES PROPOSTAS
1	Conhecer a forma como o corpo docente desenvolve o seu trabalho no Ensino Personalizado semipresencial para a Educação de Jovens e Adultos?	(a) Fale sobre a sua prática docente em relação às especificidades presentes no ensino personalizado semipresencial. (b) De que forma você encaminha as atividades avaliativas nos momentos presenciais de ensino? (c) Como você avalia o processo de aprendizagem dos discentes no ensino personalizado semipresencial?
2	Identificar e analisar a concepção de ensino personalizado dos professores da Educação de jovens e Adultos.	(a) Diante das especificidades existentes no Ensino Personalizado semipresencial que características você destacaria no trabalho do professor? (b) Caso você fosse convidado a modificar alguns itens presentes no regulamento do ensino personalizado semipresencial, qual (s) você faria alteração(s)? (c) Rememorando sua trajetória como docente da EJA comente sobre as adaptações no seu trabalho em sala de aula diante das especificidades no Ensino Personalizado no momento presencial?

		(d) Quais peculiaridades existentes no Ensino Personalizado Semipresencial você considera que contribuem para sua profissionalização docente?
3	Descrever e analisar o processo de trabalho dos professores com o ensino personalizado na educação de Jovens e adultos.	<p>(a) Descreva uma experiência inusitada que ocorreu durante a aula sobre o conteúdo da disciplina e a construção do conhecimento do educando, e que contribuiu para sua formação profissional?</p> <p>(b) De que forma você dialoga com seus pares para organizar suas aulas diante do módulo já elaborado e a realidade dos jovens e adultos?</p> <p>(c) Durante a observação de suas aulas percebi que você faz uso de vários exercícios. Fale sobre a seleção e organização desses materiais?</p> <p>(d) No ato da avaliação observei que você instiga o aluno a refletir quando há questões incorretas. O que a levou a fazer uso desta prática?</p>

Nome: \_\_\_\_\_

Disciplina: Ciências

Turno de trabalho: \_\_\_\_\_

OBJETIVOS		QUESTÕES PROPOSTAS
1	Conhecer a forma como o corpo docente desenvolve o seu trabalho no Ensino Personalizado semipresencial para a Educação de Jovens e Adultos?	<p>(a) Fale sobre a sua prática docente em relação às especificidades presentes no ensino personalizado semipresencial.</p> <p>(b) De que forma você encaminha as atividades avaliativas nos momentos presenciais de ensino?</p> <p>(c) Como você avalia o processo de aprendizagem dos discentes no ensino personalizado semipresencial?</p>
2	Identificar e analisar a concepção de ensino personalizado dos professores da Educação de jovens e Adultos.	<p>(a) Diante das especificidades existentes no Ensino Personalizado semipresencial que características você destacaria no trabalho do professor?</p> <p>(b) Caso você fosse convidado a modificar alguns itens presentes no regulamento do ensino personalizado semipresencial, qual (s) você faria alteração(s)?</p> <p>(c) Rememorando sua trajetória como docente da EJA comente sobre as adaptações no seu trabalho em sala de aula diante das especificidades no Ensino Personalizado no</p>

		<p>momento presencial?</p> <p>(d) Quais peculiaridades existentes no Ensino Personalizado Semipresencial você considera que contribuem para sua profissionalização docente?</p>
3	<p>Descrever e analisar o processo de trabalho dos professores com o ensino personalizado na educação de Jovens e adultos.</p>	<p>(a) Descreva uma experiência inusitada que ocorreu durante a aula sobre o conteúdo da disciplina e a construção do conhecimento do educando, e que contribuiu para sua formação profissional?</p> <p>(b) De que forma você dialoga com seus pares para organizar suas aulas diante do módulo já elaborado e a realidade dos jovens e adultos?</p> <p>(c) Durante a observação de suas aulas percebi que você aborda os conteúdos a partir do exercício feito pelo aluno, e também é feito alguns resumos dos conteúdos. Fale sobre essa prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula?</p> <p>(d) No ato da avaliação observei que você instiga o aluno a refletir quando há questões incorretas. O que a levou fazer uso desta prática?</p>

Nome: \_\_\_\_\_

Disciplina: Língua Portuguesa

Nível de Ensino: \_\_\_\_\_

Turno de trabalho: \_\_\_\_\_

OBJETIVOS		QUESTÕES PROPOSTAS
1	<p>Conhecer a forma como o corpo docente desenvolve o seu trabalho no Ensino Personalizado semipresencial para a Educação de Jovens e Adultos?</p>	<p>(a) Fale sobre a sua prática docente em relação às especificidades presentes no ensino personalizado semipresencial.</p> <p>(b) De que forma você encaminha as atividades avaliativas nos momentos presenciais de ensino?</p> <p>(c) Como você avalia o processo de aprendizagem dos discentes no ensino personalizado semipresencial?</p>

2	Identificar e analisar a concepção de ensino personalizado dos professores da Educação de jovens e Adultos.	<p>(a) Diante das especificidades existentes no Ensino Personalizado semipresencial que características você destacaria no trabalho do professor?</p> <p>(b) Caso você fosse convidado a modificar alguns itens presentes no regulamento do ensino personalizado semipresencial, qual (s) você faria alteração(s)?</p> <p>(c) Rememorando sua trajetória como docente da EJA comente sobre as adaptações no seu trabalho em sala de aula diante das especificidades no Ensino Personalizado no momento presencial?</p> <p>(d) Quais peculiaridades existentes no Ensino Personalizado Semipresencial você considera que contribuem para sua profissionalização docente?</p>
3	Descrever e analisar o processo de trabalho dos professores com o ensino personalizado na educação de Jovens e adultos.	<p>(a) Descreva uma experiência inusitada que ocorreu durante a aula sobre o conteúdo da disciplina e a construção do conhecimento do educando, e que contribuiu para sua formação profissional?</p> <p>(b) De que forma você dialoga com seus pares para organizar suas aulas diante do módulo já elaborado e a realidade dos jovens e adultos?</p> <p>(c) Durante as observações de suas aulas verifiquei que você atua como orientador de estudo. Explique a opção por esta prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula?</p>

Nome: \_\_\_\_\_

Disciplina: Língua Portuguesa    Nível de Ensino: \_\_\_\_\_

Turno de trabalho: \_\_\_\_\_

OBJETIVOS		QUESTÕES PROPOSTAS
1	Conhecer a forma como o corpo docente desenvolve o seu trabalho no Ensino Personalizado semipresencial para a Educação de Jovens e Adultos?	<p>(a) Fale sobre a sua prática docente em relação às especificidades presentes no ensino personalizado semipresencial.</p> <p>(b) De que forma você encaminha as atividades avaliativas nos momentos presenciais de ensino?</p> <p>(c) Como você avalia o processo de aprendizagem dos discentes no ensino personalizado semipresencial?</p>

2	<p>Identificar e analisar a concepção de ensino personalizado dos professores da Educação de jovens e Adultos.</p>	<p>(a) Você mencionou, em uma das observações que fiz de suas aulas, que a dinâmica de trabalho é totalmente diferente do ensino regular. Cite algumas características do trabalho docente diante das especificidades da EJA e do Ensino Personalizado Semipresencial?</p> <p>(b) Caso você fosse convidado a modificar alguns itens presentes no regulamento do ensino personalizado semipresencial, qual (s) você faria alteração(s)?</p> <p>(c) Rememorando sua trajetória como docente da EJA comente sobre as adaptações no seu trabalho em sala de aula diante das especificidades no Ensino Personalizado no momento presencial?</p> <p>(d) Quais peculiaridades existentes no Ensino Personalizado Semipresencial você considera que contribuem para sua profissionalização docente?</p>
3	<p>Descrever e analisar o processo de trabalho dos professores com o ensino personalizado na educação de Jovens e adultos.</p>	<p>(a) Descreva uma experiência inusitada que ocorreu durante a aula sobre o conteúdo da disciplina e a construção do conhecimento do educando, e que contribuiu para sua formação profissional?</p> <p>(b) De que forma você dialoga com seus pares para organizar suas aulas diante do módulo já elaborado e a realidade dos jovens e adultos?</p> <p>(c) Durante a observação de suas aulas verifiquei que você faz uso de um caderno para registro dos momentos presenciais dos alunos. Fale sobre a organização desse material?</p> <p>(d) No ato da avaliação observei que você instiga o aluno a refletir quando há questões incorretas. O que a levou fazer uso desta prática?</p> <p>(e) Você faz relação de algumas obras literárias com o conteúdo estudado. Explique a opção por esta prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula?</p>

Nome: \_\_\_\_\_

Disciplina: História

Turno de trabalho: \_\_\_\_\_ Nível de Ensino: \_\_\_\_\_

OBJETIVOS		QUESTÕES PROPOSTAS
1	Conhecer a forma como o corpo docente desenvolve o seu trabalho no Ensino Personalizado semipresencial para a Educação de Jovens e Adultos?	<p>(a) Fale sobre a sua prática docente em relação às especificidades presentes no ensino personalizado semipresencial.</p> <p>(b) De que forma você encaminha as atividades avaliativas nos momentos presenciais de ensino?</p> <p>(c) Como você avalia o processo de aprendizagem dos discentes no ensino personalizado semipresencial?</p>
2	Identificar e analisar a concepção de ensino personalizado dos professores da Educação de jovens e Adultos.	<p>(a) Diante das especificidades existentes no Ensino Personalizado semipresencial que características você destacaria no trabalho do professor?</p> <p>(b) Caso você fosse convidado a modificar alguns itens presentes no regulamento do ensino personalizado semipresencial, qual (s) você faria alteração(s)?</p> <p>(c) Rememorando sua trajetória como docente da EJA comente sobre as adaptações no seu trabalho em sala de aula diante das especificidades no Ensino Personalizado no momento presencial?</p> <p>(d) Quais peculiaridades existentes no Ensino Personalizado Semipresencial você considera que contribuem para sua profissionalização docente?</p>
3	Descrever e analisar o processo de trabalho dos professores com o ensino personalizado na educação de Jovens e adultos.	<p>(a) Descreva uma experiência inusitada que ocorreu durante a aula sobre o conteúdo da disciplina e a construção do conhecimento do educando, e que contribuiu para sua formação profissional?</p> <p>(b) De que forma você dialoga com seus pares para organizar suas aulas diante do módulo já elaborado e a realidade dos jovens e adultos?</p> <p>(c) Quando o aluno está cursando o primeiro módulo você inicia sua aula com explicações sobre o Ensino personalizado e, também sobre o objeto de sua disciplina. Explique a opção por esta prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula?</p> <p>(d) No ato da avaliação observei que você instiga o aluno a refletir quando há questões</p>

	incorretas. O que a levou fazer uso desta prática? (e) Você indica para os alunos nomes de livros, filmes e faz relação de algumas obras literárias com o conteúdo estudado. Como surgiu esta ideia de trabalho?
--	---

Nome: \_\_\_\_\_

Disciplina: História

Turno de trabalho: \_\_\_\_\_ Nível de Ensino: \_\_\_\_\_

OBJETIVOS		QUESTÕES PROPOSTAS
1	Conhecer a forma como o corpo docente desenvolve o seu trabalho no Ensino Personalizado semipresencial para a Educação de Jovens e Adultos?	(a) Fale sobre a sua prática docente em relação às especificidades presentes no ensino personalizado semipresencial. (b) De que forma você encaminha as atividades avaliativas nos momentos presenciais de ensino? (c) Como você avalia o processo de aprendizagem dos discentes no ensino personalizado semipresencial?
2	Identificar e analisar a concepção de ensino personalizado dos professores da Educação de jovens e Adultos.	(a) Diante das especificidades existentes no Ensino Personalizado semipresencial que características você destacaria no trabalho do professor? (b) Caso você fosse convidado a modificar alguns itens presentes no regulamento do ensino personalizado semipresencial, qual (s) você faria alteração(s)? (c) Rememorando sua trajetória como docente da EJA comente sobre as adaptações no seu trabalho em sala de aula diante das especificidades no Ensino Personalizado no momento presencial? (d) Quais peculiaridades existentes no Ensino Personalizado Semipresencial você considera que contribuem para sua profissionalização docente?
3	Descrever e analisar o processo de trabalho dos professores com o ensino personalizado na educação de Jovens e adultos.	(a) Descreva uma experiência inusitada que ocorreu durante a aula sobre o conteúdo da disciplina e a construção do conhecimento do educando, e que contribuiu para sua formação profissional? (b) De que forma você dialoga com seus pares para organizar suas aulas diante do módulo já elaborado e a realidade dos jovens e adultos? (c) Durante a observação de suas aulas

	<p>percebi que você aborda os conteúdos a partir do exercício feito pelo aluno. Fale sobre essa prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula?</p> <p>(d) No ato da avaliação observei que você instiga o aluno a refletir quando há questões incorretas. O que a levou fazer uso desta prática?</p> <p>(e) Você indica para os alunos nomes de filmes, utiliza recursos tecnológicos e faz relação de alguns filmes com o conteúdo estudado, assim como, a relação entre os conteúdos da disciplina história com os de outras disciplinas. Como surgiu esta ideia de trabalho?</p>
--	---

Nome: \_\_\_\_\_

Disciplina: Matemática

Turno de trabalho: \_\_\_\_\_

Nível de Ensino: \_\_\_\_\_

OBJETIVOS		QUESTÕES PROPOSTAS
1	Conhecer a forma como o corpo docente desenvolve o seu trabalho no Ensino Personalizado semipresencial para a Educação de Jovens e Adultos?	<p>(a) Fale sobre a sua prática docente em relação às especificidades presentes no ensino personalizado semipresencial.</p> <p>(b) De que forma você encaminha as atividades avaliativas nos momentos presenciais de ensino?</p> <p>(c) Como você avalia o processo de aprendizagem dos discentes no ensino personalizado semipresencial?</p>
2	Identificar e analisar a concepção de ensino personalizado dos professores da Educação de jovens e Adultos.	<p>(a) Diante das especificidades existentes no Ensino Personalizado semipresencial que características você destacaria no trabalho do professor?</p> <p>(b) Caso você fosse convidado a modificar alguns itens presentes no regulamento do ensino personalizado semipresencial, qual (s) você faria alteração(s)?</p> <p>(c) Rememorando sua trajetória como docente da EJA comente sobre as adaptações no seu trabalho em sala de aula diante das especificidades no Ensino Personalizado no momento presencial?</p> <p>(d) Quais peculiaridades existentes no Ensino Personalizado Semipresencial você considera que contribuem para sua profissionalização</p>

		docente?
3	Descrever e analisar o processo de trabalho dos professores com o ensino personalizado na educação de Jovens e adultos.	<p>(a) Descreva uma experiência inusitada que ocorreu durante a aula sobre o conteúdo da disciplina e a construção do conhecimento do educando, e que contribuiu para sua formação profissional?</p> <p>(b) De que forma você dialoga com seus pares para organizar suas aulas diante do módulo já elaborado e a realidade dos jovens e adultos?</p> <p>(c) Durante a observação de suas aulas percebi que você aborda os conteúdos a partir do exercício feito pelo aluno. Fale sobre essa prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula?</p> <p>(d) No ato da avaliação observei que você instiga o aluno a refletir quando há questões incorretas. O que o levou a fazer uso desta prática?</p>

Nome: \_\_\_\_\_

Disciplina: Matemática

Turno de trabalho: \_\_\_\_\_ Nível de Ensino: \_\_\_\_\_

OBJETIVOS		QUESTÕES PROPOSTAS
1	Conhecer a forma como o corpo docente desenvolve o seu trabalho no Ensino Personalizado semipresencial para a Educação de Jovens e Adultos?	<p>(a) Fale sobre a sua prática docente em relação às especificidades presentes no ensino personalizado semipresencial.</p> <p>(b) De que forma você encaminha as atividades avaliativas nos momentos presenciais de ensino?</p> <p>(c) Como você avalia o processo de aprendizagem dos discentes no ensino personalizado semipresencial?</p>
2	Identificar e analisar a concepção de ensino personalizado dos professores da Educação de jovens e Adultos.	<p>(a) Diante das especificidades existentes no Ensino Personalizado semipresencial que características você destacaria no trabalho do professor?</p> <p>(b) Caso você fosse convidado a modificar alguns itens presentes no regulamento do ensino personalizado semipresencial, qual (s) você faria alteração(s)?</p> <p>(c) Rememorando sua trajetória como docente da EJA comente sobre as adaptações no seu trabalho em sala de aula diante das</p>

		<p>especificidades no Ensino Personalizado no momento presencial?</p> <p>(d) Quais peculiaridades existentes no Ensino Personalizado Semipresencial você considera que contribuem para sua profissionalização docente?</p>
3	<p>Descrever e analisar o processo de trabalho dos professores com o ensino personalizado na educação de Jovens e adultos.</p>	<p>(a) Descreva uma experiência inusitada que ocorreu durante a aula sobre o conteúdo da disciplina e a construção do conhecimento do educando, e que contribuiu para sua formação profissional?</p> <p>(b) De que forma você dialoga com seus pares para organizar suas aulas diante do módulo já elaborado e a realidade dos jovens e adultos?</p> <p>(c) Durante a observação de suas aulas percebi que você aborda os conteúdos a partir do exercício feito pelo aluno. Fale sobre essa prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula?</p> <p>(d) Além dos exercícios contidos no módulo você elabora outros e, também prepara as questões das provas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. O que o levou a fazer uso desta prática?</p>

## APÊNDICE E — TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE GRAVAÇÕES DE VOZ E DE IMAGEM - PROFESSORES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

### TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE GRAVAÇÕES DE VOZ E DE IMAGEM

CEDENTE \_\_\_\_\_,  
Nacionalidade: \_\_\_\_\_, Estado civil: \_\_\_\_\_,  
Carteira de Identidade nº: \_\_\_\_\_, Residente e domiciliado  
na: \_\_\_\_\_.

CESSIONÁRIO: Universidade do Estado do Pará/Centro de Ciências Sociais e Educação/Mestrado em Educação, estabelecido na Rua do Una, 156, Telégrafo, Belém-PA.

Objeto: entrevistas gravadas, fotografias e/ou filmagem para a Dissertação de Mestrado: “NOVAS TECNOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o ensino personalizado semipresencial no centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira – CES”.

Do Uso: Declaro ceder ao Projeto de Pesquisa “TECNOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o ensino personalizado semipresencial no centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira – CES” sem quaisquer restrições quanto aos efeitos patrimoniais e financeiros as gravações de voz e de imagem, de caráter histórico e documental, realizado no mês de maio de 2013, na cidade de Belém - Pará, registrados pela mestrandia IZABEL CONCEIÇÃO NASCIMENTO COSTA DOS SANTOS.

A coordenação do curso, do Programa de Pós-graduação em Educação-Mestrado, fica autorizada a utilizar o material gravado, divulgar e publicar, para fins da pesquisa, como relatório de pesquisa, edição de documentário, em vídeo, cd room, fotos, ou livro, no todo ou em parte, editado ou não, com a ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

Belém, 09.05.2013

\_\_\_\_\_  
Assinatura do cedente

**APÊNDICE F — TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE  
GRAVAÇÕES DE VOZ E DE IMAGEM - ALUNOS**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

CEDENTE \_\_\_\_\_,  
Nacionalidade: \_\_\_\_\_, Estado civil: \_\_\_\_\_,  
Carteira de Identidade nº: \_\_\_\_\_, Residente e domiciliado  
na: \_\_\_\_\_.

**CESSIONÁRIO:** Universidade do Estado do Pará/Centro de Ciências Sociais e Educação/Mestrado em Educação, estabelecido na Rua do Una, 156, Telégrafo, Belém-PA.

**Objeto:** entrevistas gravadas, fotografias e/ou filmagem para a Dissertação de Mestrado: “NOVAS TECNOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o ensino personalizado semipresencial no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira – CES”.

**Do Uso:** Declaro ceder ao Projeto de Pesquisa “TECNOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o ensino personalizado semipresencial no centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira – CES” sem quaisquer restrições quanto aos efeitos patrimoniais e financeiros as gravações de voz e de imagem, de caráter histórico e documental, realizado no mês de maio de 2013, na cidade de Belém - Pará, registrados pela mestrandia IZABEL CONCEIÇÃO NASCIMENTO COSTA DOS SANTOS.

A coordenação do curso, do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado, fica autorizada a utilizar o material gravado, divulgar e publicar, para fins da pesquisa, como relatório de pesquisa, edição de documentário, em vídeo, cd room, fotos, ou livro, no todo ou em parte, editado ou não, com a ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

Belém, 09.05.2013

---

Assinatura do cedente



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo  
66113-200 Belém-PA  
[www.uepa.br/mestradoeducaca](http://www.uepa.br/mestradoeducaca)

