

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E TÉCNICAS DE
ENSINO**

RUBENS BALDINI NETO

**LETRAMENTO DIGITAL NA EJA COM A UTILIZAÇÃO DE AVA:
POSSIBILIDADES DE UM APRENDIZADO SIGNIFICATIVO**

MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2020

RUBENS BALDINI NETO

**LETRAMENTO DIGITAL NA EJA COM A UTILIZAÇÃO DE AVA:
POSSIBILIDADES DE UM APRENDIZADO SIGNIFICATIVO**

Trabalho de Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Maurini de Souza.

CURITIBA

2020



TERMO DE APROVAÇÃO

LETRAMENTO DIGITAL NA EJA COM A UTILIZAÇÃO DE AVA: POSSIBILIDADES DE UM APRENDIZADO SIGNIFICATIVO

por

RUBENS BALDINI NETO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado em 12 de setembro de 2020 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof.^a Dra. Maurini de Souza Alves Pereira
Prof.(a) Orientador(a)

Prof. Dr. Oséias Santos de Oliveira
Membro titular

Prof. Dr. Walmor Cardoso Godoi
Membro titular

Dedico este trabalho à minha companheira pelo esteio de ânimo que me proporcionou para concluir este trabalho e a todos os educandos e educandas do CIEJA Campo Limpo que me permitiram compartilhar sua sabedoria e determinação.

AGRADECIMENTOS

Certamente estes parágrafos não irão atender a todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase de minha vida. Portanto, desde já peço desculpas àquelas que não estão presentes entre essas palavras, mas elas podem estar certas que fazem parte do meu pensamento e de minha gratidão.

Agradeço à minha orientadora prof.^a. Maurini de Souza, que com seu olhar atento e generoso apontou caminhos e revisou os primeiros esboços deste trabalho. Minha eterna gratidão.

Aos meus professores da Especialização em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino da UTFPR-UAB, que tanto enriqueceram meu repertório sobre as TICs e novas técnicas de Ensino, em especial a prof.^a. Iolanda Cortelazzo que apresentou caminhos para pesquisas na educação com rigorosidade científica e significado social. Assim como aos professores Marcus Kucharski e Marcelo Motta que sempre responderam com muita diligência e compreensão minhas solicitações e souberam coordenar de maneira humana um curso EaD, que ficará como um aprendizado à parte para minha trajetória acadêmica.

A todos meus colegas e companheiros de luta do CIEJA Campo Limpo e da educação básica pública que me ensinam cotidianamente que a educação como prática da liberdade se faz em coletivo e com parceria. Em especial ao meu companheiro de luta pela informática educativa na EJA professor e MC. Robsoul e ao coordenador geral do CIEJA Campo Limpo Diego Elias, que sempre acreditou neste projeto e deu total apoio institucional para que ele ocorresse com respaldo da Secretária Municipal de Educação.

Gostaria de deixar registrado também, o meu reconhecimento à minha família, em especial ao meu pai, Romárcio Baldini, que mesmo hospitalizado seguiu me incentivado na luta pela educação pública de qualidade, sem seu exemplo de vida e obra como educador, com certeza meu percurso pela educação seria outro, pois acredito que sem o apoio dele seria muito difícil vencer esse desafio.

Enfim, a todos os educandos da EJA que tornaram possível esta pesquisa e este compartilhar. Um agradecimento muito especial a todos vocês que partilharam sua sabedoria e vivências comigo.

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.
(FREIRE, Paulo. 1981:79).

O *sujeito* da história só pode ser o ser vivo produzindo a si mesmo, tornando-se mestre e possuidor de seu mundo que é a história, e existindo como *consciência de seu jogo*.
(DEBORD, Guy. 1997: 50)

RESUMO

BALDINI NETO, Rubens. **Letramento Digital na EJA com a utilização de AVA:** possibilidade de um aprendizado significativo. 2020. 61pp. Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba-PR, 2020.

A pesquisa em questão tem como objeto avaliar a pertinência do uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem no Letramento Digital desenvolvido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como problemáticas, apresentam-se as questões que envolvem a diversidade de públicos atendidos por esta modalidade (jovens e idosos), suas necessidades e perspectivas para o aprendizado significativo das novas tecnologias. Assim, a pergunta norteadora desta pesquisa é: como os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser ferramentas eficazes para o aprendizado significativo de novas tecnologias na Educação de Jovens e Adultos? Para tanto buscaremos coletar e classificar os dados obtidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem desenvolvido para EJA nos anos de 2018 e 2019 pelo professor/pesquisador do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos do Campo Limpo, localizado na zona sul de São Paulo. Neste sentido, esta pesquisa coaduna com as metodologias de CoP, elaboradas por Wenger (1998) e buscou-se analisar sua pertinência enquanto ferramenta pedagógica para uma aprendizagem significativa subversiva (MOREIRA, 2006). As produções analisadas demonstram que atividades colaborativas e cooperativas em AVAs podem ser ferramentas promotoras de autonomia dos educandos frente às necessidades de letramento digital e uso consciente dos meios informacionais.

Palavras-chave: Ambientes virtuais de Aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos. Letramento Digital. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

BALDINI NETO, Rubens. **Digital literacy in education of young and adults (EJA) with the use of AVA:** possibility of significant learning. 2020. 61pp. Final course paper of Specialization in Technology, Communication and Techniques of Ensino - Federal Technology University - Parana. Curitiba, 2020.

The research in question aims to evaluate the relevance of using the Virtual Learning Environment in Digital Literacy developed in the Young and Adult Education modality. It presents itself as thematic issues the diversity of audiences served by this modality (young and old), and their needs and perspectives for the significant learning of new technologies. Thus, one of the guiding questions of this research is: how can virtual learning environments be effective tools for the meaningful learning of new technologies in Youth and Adult Education? Therefore, we will seek to collect and classify the data obtained in the Virtual Learning Environment developed for EJA in the years 2018 and 2019 by the teacher / researcher and analyze its effectiveness as a pedagogical tool. In this sense, this research is in line with participatory research methodologies and aims to demonstrate the potential of using VLE in the Digital Literacy of young people and adults.

Keywords: Virtual Learning Environments. Basic Adult Education. Digital Literacy. Meaningful Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Captura da tela principal do AVA do projeto	31
Figura 2 - Autoavaliação dos estudantes do projeto Letramento Digital	31
Figura 3 - Capa do capítulo confeccionado por uma educanda	37
Figura 4 - Captura da capa do cordel elaborado pela educanda.....	38
Figura 5 - Avatar e capa do cordel elaborado pela educanda para o livro digital.....	38
Figura 6 - Dados retirados do formulário online “Os Indígenas - Raízes do Brasil”, elaborado pelo projeto Letramento Digital do CIEJA CL 2019	40
Figura 7 - Quadro de grandes dimensões exposto no Salão Nobre da Câmara dos Vereadores de São Paulo no Palácio Anchieta	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2. LETRAMENTO DIGITAL COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA	15
2.1 DESAFIOS DO LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA BRASILEIRA	18
3. AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA EJA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	21
3.1 UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO DIGITAL NO CIEJA CAMPO LIMPO	28
3.2 REFLEXÃO CRÍTICA DA PRÁTICA: EXIGÊNCIA DA DOCÊNCIA E DA DECÊNCIA.....	34
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE A - Dados quantitativos coletados em 2018 por meio dos formulários da Plataforma Digital	51
APÊNDICE B - Dados quantitativos coletados em 2019 por meio dos formulários da Plataforma Digital	53
APÊNDICE C - Termo de Autorização para Divulgação de Informações de Empresas – CIEJA CAMPO LIMPO	57
ANEXO A -Resolução N°.1, de 2 de fevereiro de 2016, Ministério da Educação - Define Diretrizes da modalidade EJA em EaD.....	58

1 INTRODUÇÃO

Vivencia-se a era da informação. Desde finais da década de 1980, quando surgiram os primeiros computadores pessoais não militares (PC/IBM), até os anos 2000, quando a rede mundial de hipermídia (World Wide Web) se popularizou pelo mundo, estar conectado e informado constitui-se característica para o pleno exercício da cidadania. Deste modo, seguindo o argumento do juiz de direito Fernando BOTELHO (2001) que a acessibilidade efetiva dos mais pobres aos meios de comunicação e interação digital coadunam com os incisos I, II e III do Art. 3º da Constituição Federal, que prevê a “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”.

Assim sendo, estar conectado e alfabetizado digitalmente é ser incluído nos constructos sociais do século XXI. As discussões políticas, econômicas e sociais passam pelas redes sociais e informacionais e quem não participa destas ferramentas de debate direto tem sua atuação limitada no debate público atual, assim como aqueles que incluídos nas ferramentas, mas em desconhecimento de suas formulações e mecanismos de fabricação estão “naufragando” no mundo informacional e sujeitos a ampliar *fake news*, movimentos de intolerantes virtuais e materiais, entre outros perigosos crimes cibernéticos que afetam materialmente os cidadãos “analfabetos funcionais” da internet (NIC.BR/CGI.BR:2018).

Destarte, o trabalho de Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos é essencial. Entendendo Letramento Digital como a capacidade dos indivíduos de responder às demandas sociais que envolvem as ferramentas tecnológicas informacionais, mas indo além do simples “saber usar” ou “acessar” (CARMO, 2018).

Neste sentido, a pesquisa centra-se no estudo de caso do Projeto Letramento Digital realizado como projeto complementar de estudos do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos do Campo Limpo, unidade escolar da Prefeitura de São Paulo voltada exclusivamente para o atendimento de Jovens e Adultos, durante os anos de 2018 e 2019. Este projeto foi proposto tendo em vista a demanda apresentada pelos educandos da EJA de inserção na utilização de ferramentas digitais, pelo professor que estabelece um duplo vínculo com esta pesquisa, pois atuou como docente no Projeto de Letramento Digital, e, posteriormente, como analistas dos dados e vivências coletadas durante o desenvolvimento do projeto.

Assim, o presente trabalho tem como objeto a pertinência do uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no letramento digital promovido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para uma “aprendizagem significativa subversiva” (MOREIRA, 2006). Para tanto utiliza-se a análise de parte dos dados coletados por meio da Plataforma Virtual, Google Classroom, elaborada pelo docente exclusivamente para a realização das aulas híbridas (B-Learning) do projeto, assim como a pertinência de atividades de cooperação e colaboração nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, com a análise do material elaborado pelos educandos nas respectivas atividades.

Deste modo, foi possível identificar a pertinência metodologia de Comunidade de Prática (CoP) em ambientes virtuais, elaborado por Wenger (1998), para o aprendizado significativo de letramento digital de jovens e adultos. Neste trabalho é possível encontrar exemplos de cooperação por meio do AVA para construção de um livro virtual coletivo e de colaboração para a gravação de um vídeo informativo sobre saúde. Mostrando como estas atividades construíram uma CoP capaz de promover uma autonomia individual e coletiva dos participantes em relação aos meios digitais.

Desta maneira, este trabalho se divide em 3 partes: na primeira, apresenta-se o conceito de letramento digital e suas possibilidades e desafios de implementação na Educação de Jovens e Adultos no âmbito da educação pública brasileira. Na segunda parte, se resgata o contexto de surgimento dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e algumas concepções em seu uso, tais como colaboração e cooperação, assim como a metodologia de Comunidade de Prática (CoP) em ambientes virtuais.

A terceira e última sessão, apresenta a experiência da utilização de um AVA no projeto de letramento digital do CIEJA Campo Limpo, buscando refletir os desafios do ensino híbrido na Educação de Jovens e Adultos e nas possibilidades de um aprendizado significativo por meio de metodologias ativas e propostas pedagógicas que respeitem e acolham as especificidades dos educandos da EJA.

Por fim, apresenta-se considerações que apontam caminhos ainda por trilhar neste vasto campo da educação tecnológica e sua interface responsável com a educação de jovens, adultos e idosos cidadãos plenos de direito e com voz, tantas vezes silenciadas, mas que tem muito a dizer.

2 LETRAMENTO DIGITAL COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA

O Letramento Digital pleno é o uso consciente e crítico das ferramentas digitais, segundo Josué Carmo incluem

“habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente” (CARMO, 2018. p. 1-2).

Deste modo, ser alfabetizado digitalmente é ter a capacidade de utilizar tecnicamente as ferramentas digitais com agilidade, e ao mesmo tempo, ser consciente das regras de comunicação em ambientes digitais.

Neste sentido, Matín-Barbero (2004) levanta questões relevantes no que tange aos usos das ferramentas digitais na sociedade e na escola. Uma questão relevante elencada pelo teórico é que na escola predomina a leitura e a escrita, o verbal, nos processos pedagógicos e currículos oficiais. Assim, a escola está estruturada em fases/etapas no processo de desenvolvimento da leitura e sua correspondente idade ideal. Os educandos que não correspondem a esta estrutura hierárquica, que tem na alfabetização seu esteio principal, são renegados a retornar posteriormente, fora da lógica principal, seu processo de aprendizado, com outros ritmos e temporalidades. Estes são em grande parte os educandos da EJA.

Deste modo, a escola sabe que os meios audiovisuais e digitais constituem, em grande parte, os processos de apreensão de informações e até mesmo de conhecimento dos educandos do século XXI e tenta “controlar a imagem”, assim como tenta controlar a escrita tolhendo a criatividade e inventividade dos educandos, estabelecendo o “certo, de bom gosto” e o “errado e de mal gosto” (MARTÍN-BARBERO, 2004).

Portanto a questão de fundo que se manifesta na escola e no mundo da hipermediatização contemporânea é o do “descentramento cultural”, isto é, “as modificações profundas do espaço e tempo vividos pelos adolescentes, inseridos em processos vertiginosos desterritorialização da experiência e da identidade...” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 58).

Destarte, como enfrentar este desafio do “descentramento cultural”, da cultura do hipertexto, do palimpsesto e da multiculturalidade que se manifesta no

mundo audiovisual e virtual que estamos imersos hoje? Um caminho para o enfrentamento dessas problemáticas é apresentado por Josué Carmo (2020) como o letramento digital e a inclusão social. Este autor entende por Letramento Digital a capacidade dos indivíduos de responder às demandas sociais que envolvem as ferramentas tecnológicas informacionais, o uso consciente das ferramentas digitais constitui a medida de um pleno letramento digital.

Outros autores que corroboram esta linha epistemológica de compreensão das dimensões do Letramento digital são Coscarelli e Ribeiro (2005); na coletânea *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas* as professoras apresentam onze artigos de diversos autores que mostram como o enfrentamento da chamada “exclusão digital” está intimamente ligada ao pleno exercício da cidadania, além de trazerem reflexões sobre práticas docentes que trabalham as TICs numa perspectiva emancipadora e ampliam a noção de letramento para além do saber ler e escrever dentro da variante padrão.

Cabe destacar também a Teoria da Aprendizagem Significativa, inicialmente elaborada por David Ausubel durante a década de 1960, centrada numa visão cognitivista, em que a aprendizagem deriva do ato de pensar e este utiliza estruturas cognitivas prévias do indivíduo e devem interagir para “dar sentido ao aprendido” (AUSUBEL, 2003), muito pertinente para as discussões sobre processos de aprendizagem nas últimas décadas do século XX, parece necessitar de uma atualização com a aceleração e mudanças drásticas ocorrida nas primeiras décadas do século XXI (DAMASIO e PEDUZZI, 2016).

Deste modo, as revisões elaboradas por Marco Antonio Moreira (2000) ao propor a discussão em torno da Aprendizagem Significativa Subversiva (Crítica) se apresenta mais adequadas ao contexto de mudanças aceleradas dos meios técnico-informacionais e da chamada sociedade em redes (CASTELLS, 2005), que se vivencia hoje, do que as propostas apresentadas por Ausubel, pois não basta fomentar uma aprendizagem significativa, que deve fazer sentido para os estudantes, mas também é necessário que ela seja subversiva, que ela possibilite repensar as estruturas cognitivas prévias e seus modos de pensar. (DAMASIO e PEDUZZI, 2016).

Neste sentido, Moreira (2006) elabora o conceito de *aprendizagem significativa crítica*, que avança em relação as proposições de Ausubel, pois “é

aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela” (MOREIRA, 2006. p.7). Como ratificam Damasio e Peduzzi (2016):

É mediante este tipo de aprendizagem que o indivíduo poderá tratar construtivamente com a mudança sem se deixar dominar por ela, manusear a informação sem se sentir impotente diante de sua grande disponibilidade e velocidade e ainda, usufruir e desenvolver a tecnologia sem se tornar tecnófilo. (DAMASIO e PEDUZZI, 2016, p.21)

Assim, ao analisar o projeto de Letramento digital de jovens e adultos é possível observar que as atividades propostas buscavam não apenas apresentar as ferramentas tecnológicas e suas plataformas, mas criar uma aprendizagem significativa subversiva, que possibilitasse aos educandos conhecer e manusear as ferramentas informacionais reconhecendo a sua historicidade e se posicionando criticamente diante de seu uso. Como definida por Moreira no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem significativa,

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos... Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento. (MOREIRA, 2000, p. 33).

Portanto, ao conhecer e reconhecer a construção histórica e social das ferramentas informacionais os educandos identificam as potencialidades e riscos da utilização destas ferramentas e propõe uma utilização *subversiva* trazendo suas próprias histórias e vivências para espaços até então interditos para eles. Ao narrar suas trajetórias por meio de cordéis, como consta no capítulo 3.1 deste trabalho, os educandos realizam um aprendizado significativa crítica, utilizando os meios informacionais para dar visibilidade a histórias muitas vezes apagadas pelos mecanismos sociais de repressão, incluído os sistemas escolares muitas vezes excludentes com educandos da EJA.

Contudo, antes de adentrarmos propriamente na análise do projeto de letramento digital estudado devemos contextualizar as dificuldades encontrados na sociedade brasileira em relação a inclusão digital e sua desigualdade flagrante em relação às redes.

2.1. DESAFIOS DO LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA BRASILEIRA

A sociedade em rede em que estamos inseridos no mundo atual e que emerge como uma das faces do processo de globalização econômica e social intensificada no final do século passado impõe lógicas comunicacionais que atravessam barreiras nacionais e comunitárias, estabelecendo relações de poder que interagem em redes globais de organizações sociais e econômicas. Assim, mesmo que alienados dos processos hegemônicos de comunicação, os indivíduos e suas comunidades estão inseridos na lógica global de exercícios de poder nesta sociedade em rede. (CASTELLS, 2005: 17).

Assim, entender os mecanismos tecnológicos, informacionais e comunicacionais que estabelecem os fios condutores desta sociedade em rede e de seu “capitalismo informacional” é crucial para estabelecer um uso consciente das ferramentas tecnológicas que mediam nossa existência neste mundo. Neste sentido, a educação tem papel relevante neste processo de conscientização, para muito além do uso técnico dos meios informacionais, a consciência de como se estabelece o fluxo informativo e seu desdobramento como poder econômico e social devem integrar os currículos e planejamentos pedagógicos desde os primeiros anos de escolarização e seguir como exercício constante de crítica para toda vida. Como alerta o sociólogo Manuel Castells em seu livro *A sociedade em rede*:

É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quem são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de *performance* superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e de acordo com os projetos e as decisões de cada sociedade, precisamos de conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede. (CASTELLS, 2005, p.18)

Portanto, partimos do pressuposto que o desenvolvimento de atividades de letramento digital, além de sanar dificuldades com o acesso à informação e a cidadania, já que muitos educandos relatam não conseguir acessar direitos e serviços básicos por malogradas solicitações por meios digitais, também possibilita

uma capacitação profissional. Hoje, saber operar Softwares básicos de informática é pré-requisito para várias ocupações no mercado de trabalho.

É certo que a dinâmica do mercado de trabalho na sociedade em rede é muito mais complexa do que o saber ou não operar softwares básicos e se relaciona com diversas contradições deste capitalismo, que busca ao mesmo tempo um indivíduo com capacidade de trabalhar autonomamente, o que Castells chama de “trabalhador autoprogramado”, isto é, capaz de inovar e utilizar a criatividade como fonte de ampliação dos lucros para empresa, e por outro lado, controlar os trabalhadores que executam tarefas genéricas, como partes da linha de montagem da indústria tradicional e que serão substituídos por máquinas. Assim, este simples “capacitar” é mais relevante do que em geral os currículos e programas educacionais oficiais apresentam. Pois nesta sociedade em rede (re)conhecer os mecanismos tecnológicos e sua utilização consciente é condição para uma autonomia no próprio mercado de trabalho.

Porém uma atenção especial se faz necessária ao pensarmos em ferramentas digitais em um país com desigualdades tão latentes como o Brasil. Por exemplo, ao citar possibilidades de uso da EaD, em sua dissertação de mestrado *Um estudo da prática pedagógica dos professores universitários no projeto MATICE*, a educadora Claudete Maria Zaclikevic menciona: "vencer a distância e as limitações relativas do binômio espaço/tempo, ao possibilitar que a educação e a cultura cheguem aos rincões mais longínquos eliminando ou diminuindo marginalização e exclusão social e cultural" (2007, p.58). Contudo podemos elencar uma série de problematizações contidas nessa argumentação, se pensarmos na realidade brasileira em que o acesso à internet é pautado pela lógica de mercado e os aparatos eletrônicos têm um custo elevado:

- em média, um SmartPhone ou PC custa entre 1 e 2 salários mínimos;
- o acesso à internet banda larga ou mesmo 3G é limitada pelo poder aquisitivo das famílias;
- poucos espaços públicos disponibilizam acesso à rede sem fio de forma gratuita;

Para corroborar esse questionamento, pode-se trazer os dados do estudo da TIC Domicílios - 2017 desenvolvido pelo Núcleo da Informação e Coordenação do

Ponto BR (NIC.br), ligado aos dados do World Wide Web Consortium (W3C), em que apenas 25% dos domicílios na zona urbana no Brasil têm computadores de mesa e 32% possuem computador portátil; essa taxa cai para 23% (computadores de mesa) e 29% (computadores portáteis) na zona rural. E os dados são mais surpreendentes no que diz respeito ao acesso à internet no Brasil: apenas 65% dos domicílios têm acesso à rede de internet na zona urbana e este número cai ainda mais na zona rural, para apenas 34% (PESQUISA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS DOMICÍLIOS BRASILEIROS, 2018).

Se pensarmos, ainda, no âmbito regional, a desigualdade no acesso às TIC se torna mais acentuada, segundo o mesmo estudo, apenas 48% dos domicílios da região Norte têm acesso à internet, enquanto no Sudeste 69% das casas acessam a internet. E se o corte for por renda familiar escancara-se a flagrante desigualdade ao acesso desta ferramenta tão importante que “relativiza o binômio espaço/tempo”: nas casas com até um salário mínimo mensal, apenas 37% têm acesso à internet, enquanto nas casas entre 2 e 3 salários mínimos, passa-se para 74% e as que têm renda mensal de 3 à 5, 86% têm acesso regular à rede.

Portanto, o questionamento proposto é no sentido de refletirmos sobre o acesso às TICs e a desigualdade estrutural da sociedade brasileira. Não podemos romantizar a EaD como se ela fosse uma solução mágica, nem a demonizar e excluir das políticas públicas para diminuição da desigualdade. O importante é refletir quanto às maneiras de tornar essa ferramenta, que atua exclusivamente em consonância com as tecnologias de nossos tempos, ainda mais eficaz para a educação do povo brasileiro.

Desta maneira, apresenta-se, a seguir, o histórico de utilização de AVAs no Brasil e mais especificamente o projeto de Letramento Digital de jovens e adultos do CIEJA Campo Limpo, buscando reconhecer essas dificuldades, mas também as possibilidades de uma aprendizagem significativa subversiva (MOREIRA, 2006) em uma escola da periferia de São Paulo que atende público de grande vulnerabilidade social e econômica, mas com grandes potencialidades de produção de conhecimento.

3. AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA EJA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Os AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) são ferramentas criadas na quinta geração da Educação à Distância, ou Ensino por Correspondência, como era chamada nos seus primórdios. Os primeiros cursos por correspondência ainda na primeira metade do século XX utilizavam cartões postais e livros de exercícios como ferramentas didáticas, assim como materiais instrucionais de cursos profissionalizantes de áreas técnicas também utilizavam estas ferramentas. O chamado EaD foi se modificando conforme as tecnologias foram evoluindo, dos materiais gravados em fitas cassetes e de áudio, da primeira geração, aos cursos radiofônicos e televisivos, que no Brasil se expandiram a partir dos anos 1990 (MENENGUELLO: 2020).

Assim, com o surgimento dos computadores nos anos 1980 e sua paulatina popularização nas décadas seguintes, os chamados Sistemas Integrados (*system integration*), onde a transmissão por satélite em conjunto com materiais impressos e audiográficos eram incorporados como ferramentas dos próprios computadores na EaD. Do mesmo modo que com a ampliação da internet e dos computadores pessoais nos anos 1990 e 2000, o surgimento de Escolas Virtuais de atividades assíncronas foram incentivadoras para a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que vão evoluindo incorporando metodologias ativas de aprendizagem e construindo dinâmicas de interação que mesclam atividades síncronas e assíncronas, assim como a construção de Comunidades de Aprendizagem. (CORTELAZZO, 2017)

Contudo, cabe destacar que desde o surgimento dos AVAs também são ferramentas utilizadas no Ensino Híbrido (*blended learning*, ou *b-learning*), que utiliza momentos presenciais de interação com atividades virtuais, síncronas ou não, para aprofundar, antecipar ou construir produções colaborativas do processo de ensino-aprendizado. Neste sentido, este trabalho defende a utilização de AVAs na Educação de Jovens e Adultos como uma ferramenta de troca e partilha, mas não a única possibilidade de adultos e idosos exercerem seu direito constitucional à Educação formal.

Este é um ponto relevante no debate, pois a EaD é uma modalidade complexa e que vem se aperfeiçoando desde os primeiros cursos por correspondência do Instituto Universal Brasileiro, na década 1940, até as últimas legislações sobre a utilização do EaD na EJA (Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016), que inclui a obrigatoriedade de AVAs específicos para a promoção da EJA, além de polos de apoio presencial cadastrados nos conselhos estaduais de educação, mas também o debate atual sobre a porcentagem de carga horária EaD para o Ensino Médio regular (MENENGUELLO: 2020). Todos estes debates devem levar em consideração as especificidades dos educandos da EJA e, sobretudo, seus direitos como cidadãos de optar pela modalidade que melhor lhe atende para a formalização de seu aprendizado.

As provas nacionais de competência, tais como o ENEM e mais recentemente o ENCCEJA, que, a partir de 2018, é a prova oficial promovida pelo INEP-MEC para validação do Ensino Fundamental ou Médio para adultos que não concluíram a formalização de seu aprendizado antes dos 18 anos devem ser uma opção para os estudantes que com certa autonomia de aprendizado e conciliando com as labutas da vida adulta elejam esta modalidade de certificação. Porém não deve ser a única, pois existe uma quantidade relevante de adultos e idosos, que não são alfabetizados, no último Pnad Contínua (BRASIL, 2019) do IBGE correspondiam a 6,8% da população com mais de 15 anos de idade, 11,3 milhões de analfabetos, sem contar um número muito mais elevado dos chamados “analfabetos funcionais”, pessoas que sabem escrever o nome e ler pequenas frases e textos, mas que não são capazes de interpretar nem refletir sobre o que lera.

Assim, reconhecer os AVAs como ferramentas para Educação de Jovens e Adultos não exclui o fato de que sem encontros presenciais qualificados dificilmente estes estudantes lograram sair desta estatística de não-letrados, em um mundo onde o letramento é instrumento político de poder e direitos.

Outra questão que se deve levar em conta quando pensarmos na EaD como modalidade de Ensino é o perfil do educando desta modalidade. Para Palloff e Pratt, referências na área, para que o aluno virtual tenha êxito, é necessário que ele tenha um método e que seja capaz de “aprender a aprender” (2004).

O aluno virtual precisa ter automotivação e autodisciplina: desenvolver estratégias de estudos adequadas a se manter motivado e ter autodisciplina com a

execução das atividades no AVA. “Com a liberdade e a flexibilidade do ambiente on-line vem a responsabilidade. Para acompanhar o processo on-line exige-se um compromisso real e disciplina” (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 26). Gerenciamento do tempo: ser comprometido com o curso organizando um tempo necessário que será dedicado ao curso; autodidata: ter capacidade de construir de forma autônoma o seu conhecimento, e identificar os temas que domina os que necessitam ser aprofundados, e para os quais precisa de apoio do professor mediador. (CORTELLAZO, 2017)

Pensando nisto devemos olhar com cuidado para a diversidade de educandos que são atendidos na EJA, tanto no que tange as etapas de seus processos de aprendizado, quanto aos ritmos e conhecimentos prévios que cada um dispõe. Assim como, suas próprias motivações e perspectivas, os educandos da EJA devem ser escutados como cidadãos na escolha de seu processo de formalização de conhecimento sempre.

No artigo “Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem” o professor da Universidade do Estado da Bahia, António Carlos Ribeiro da Silva (2004), expõe a partir de uma leitura atenta de Pierre Lévy, Paulo Freire e Dante Augusto Galeffi, interessantes contribuições para pensar o aprendizado significativo em Ambientes Virtuais pautadas pela aprendizagem autônoma. Os três eixos principais de seu argumento são relevantes para conceber aprendizagem autônoma: *o saber, o saber fazer e o querer*.

O saber, como aclara Silva, tem sentido dentro da vivência de cada indivíduo, o aprendizado significativo só se dá quando o indivíduo compreende a importância daquele saber para sua vida. Assim, Silva apud. Galeffi (2002, p. 17) enfatiza: “Só se aprende o que se mostra necessário no *pensar-ser*. Só o necessário pode ser aprendido em seu evento”.

E todo saber, segundo Silva (2004), é saber fazer; deste modo podemos destacar as capacidades e habilidades de cada indivíduo no âmbito da construção dos saberes e do processo educativo. Em outros termos, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, também menciona este *saber fazer*, em Pedagogia da Autonomia:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexist

validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2011: 26)

Assim, uma aprendizagem significativa pode ocorrer quando o aprendiz, ou o educando, é capaz de “refazer o ensinado” sem a mediação do professor, compreendendo a importância e a função do ensinamento para sua vida e visão crítica da realidade.

E a dimensão do “querer” nos processos e-learning assíncronos (Virtuais e sem mediação em tempo real), mas também nos processos presenciais de aprendizagem são cruciais para que os estudantes adquiram uma autonomia no processo educativo; sem motivação ninguém constrói nada significativo.

E talvez neste ponto a figura do professor mediador ou tutor seja crucial para construir espaços, conceituais e metodológicos, instigantes para os educandos, trazendo demandas próprias da comunidade de aprendizagem e atravessando os conteúdos da disciplina ou do curso na interação com estas demandas.

O conceito elaborado por Jean Lave e Etienne Wenger, em 1987, de Comunidade de Prática (CoP) parece coadunar com esta necessidade do querer no aprendizado em Ambientes virtuais de Aprendizado. Este conceito criado originalmente para melhorar o desempenho de organizações está se mostrando profícuo nas teorias emergentes de aprendizado e vem contribuindo para o debate sobre identidade dos estudantes e seu pertencimento como bases de uma motivação para o aprender. (CABELLEIRA, 2007)

Para Wenger (1998) o modelo de CoP está relacionado com a “experiência de identidade” e “pertencimento” na prática, inclusive na educativa. A ideia que cada um constrói uma autoimagem de si no interior do grupo, onde constrói uma Comunidade de Prática, e como consequência seu engajamento pessoal se relaciona com esta autoimagem e com a negociação de significados na CoP, permite refletir como os educadores se relacionam com os pluripertencimento dos educandos.

Deste modo, o docente da educação básica tem como desafio constante instigar os educandos em suas diversidades para refletirem sobre determinado código disciplinar. (ZABALA, 1998). Por exemplo, um professor de Geografia terá que ser capaz de construir situações de aprendizagem que inclua tanto os estudantes que têm afinidade pela área, quanto os que preferem as matemáticas.

Contudo, se construir uma CoP pautada na diversidade e na capacidade de cada estudante descobrir suas habilidades em contexto de aprendizagem, ora os estudantes podem ser bons para planejar uma pesquisa de campo para a disciplina de Geografia, ora ele pode ser um bom executor na aplicação de questionários e montagem de tabelas para pesquisa de matemática. Assim, construir no interior da CoP mecanismos para que cada indivíduo descubra suas preferências de atuação na CoP em questão é primordial para o bom desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, a disciplina de Geografia, por ser uma ciência de síntese (MORAES, 2005), possibilita arregimentar diversos interesses dos estudantes, desde os que têm uma inclinação para as discussões mais filosóficas e humanas até os que se sentem mais tranquilos em navegar pelas veredas da estatística e das matemáticas. A Geografia é capaz de reunir sob si os opostos e colocá-los em diálogo reflexivo e investigativo. O professor conhecedor de seu campo disciplinar é capaz de reconhecer as múltiplas possibilidades de aprendizados e construir uma CoP em que cada membro se sinta motivado e colabore com o aprendizado coletivo.

Cabe ressaltar que, para Wenger, as identidades são contextuais e estão em constante construção e desconstrução, pois as interações dos sujeitos e dos outros membros da CoP vão construindo trajetórias múltiplas. Assim, se num determinado momento, o sujeito está na liderança de um processo, em outro, pode confortavelmente estar na periferia deste processo. O lugar de cada integrante da CoP está relacionado com as negociações de significado que faz de determinada prática para si e para o grupo.

Um docente da educação básica, por exemplo, atua em diferentes níveis de participação de uma CoP, se entendemos a escola como uma Comunidade de Prática. Assim, quando o professor atua em sala de aula, em regência de classe, ele está atuando com uma participação ativa e nuclear no processo de Aprendizagem promovido na CoP. Já quando elabora planejamento das atividades ou preparar as atividades, atua como especialista da área, repensando constantemente dentro de seu campo de conhecimento, o que deverá ou não ser incluído nas atividades, assim como os instrumentos avaliativos decorrentes da atuação pedagógica. Deste mesmo modo, quando o professor discute com seus pares da área o Plano de estudos da disciplina, ele atua como periférico, como um observador interno, que opina sobre os

rumos que o trabalho deve seguir e contribuir para a construção de uma coerência pedagógica no interior da escola.

Já quando coteja os Currículos oficiais e os planos de ensino próprios da escola, ele atua a nível transacional, observando externamente os conteúdos de aprendizagem que são propostos oficialmente e quais fazem sentido dentro de sua CoP. Neste sentido, quanto mais clara for a consciência de que nível está atuando, dentro da sala de aula ou fora dela, melhor será seu desempenho nos diversos níveis e, como consequência, o reconhecimento dos pares e superiores hierárquicos virá. Portanto, atuar com consciência dentro do ambiente escolar é o melhor caminho para atingir seus objetivos sem a necessidade de prejudicar os demais. O conceito de CoP e suas metodologias permitem a um indivíduo atuar de maneira ética e consciente de seu papel no interior de uma organização, do mesmo modo que os estudantes conscientes de sua identidade e significados negociados das práticas podem atuar mais motivados, pois reconhecem seu papel no aprendizado colaborativo.

O aprendizado colaborativo como princípio dos Ambientes Virtuais de Aprendizado, talvez seja um contributo significativo para educação básica, sobretudo para o modelo tradicional, ou escola clássica, onde o educando aprende por repetição e a hierarquia é fundamental para os processos didáticos. Para Kenski (2003), o termo colaboração não se confunde com cooperação, já que não se trata, no caso da colaboração, de, simplesmente, auxiliar um colega a realizar uma atividade qualquer, assumindo a responsabilidade sobre a consecução de parte dela. Para a autora, a colaboração pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros.

Deste modo, todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos (Kenski, 2003).

Assim como para Cortelazzo,

a colaboração é uma construção que se dá no âmbito das equipes, ocorrendo por concordância e iniciativa dos participantes, enquanto que a cooperação é provocada de alguma forma por um agente externo ao grupo, que detém o controle sobre os percursos (2006, p.440-441).

Portanto, colaboração para os autores citados é algo construído em grupo, com interdependência das ações de cada membro da equipe, não é um completar da parte do que o outro fez para chegar num todo. É construir juntos o todo das produções coletivas. Já cooperação é um processo em que cada um pode construir parte dos produtos, ou estudos, e vão construindo pouco a pouco um produto ou estudo. Na colaboração se constrói junto, na cooperação se constrói separado e depois se junta. Assim, observa-se um exemplo de cooperação no Projeto de Letramento Digital analisado neste trabalho por meio do AVA a construção de um livro virtual coletivo e de colaboração para a gravação de um vídeo informativo sobre saúde.

As questões sobre aprendizado colaborativo não são novas, é possível se remeter as teorias do sociointeracionismo elaboradas pelo psicólogo bielorusso Lev Vygotsky da década 1930. Segundo a teoria de Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 112) pode servir de base para compreendermos atividades colaborativas em suas diversas possibilidades, pois leva em consideração que o aprendizado se dá na interação social dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizado.

Assim, o destaque que Vygotsky traz sobre a linguagem no campo da educação também pode ser entendido nos processos de a aprendizagem colaborativa, pois “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1998, p.117-118), mas não só a criança, os adultos também reconstruem seu conhecimento, e as possibilidades de aprendizado, por meio da interação e da colaboração com outros seres humanos.

Destarte, reconhecer as diferenças de cada indivíduo e desenvolver a tolerância, empatia e escuta ativa é essencial para qualquer processo de aprendizagem, mas ainda pelos processos que são mediados pela tecnologia midiáticas, reconhecer as “polilógicas” (GALEFFI, 2002) mencionadas por Silva, são mais do que necessário para “um educar pela diferença.” (SILVA, 2004. p.2)

Portanto, analisar como estas concepções de aprendizado colaborativo e CoP podem se concretizar em uma experiência educativa específica com Jovens e Adultos por meio de AVA parece ser um caminho interessante para mostrar os desafios e possibilidade destes ambientes no Ensino Híbrido (*blended learning*) da EJA.

3.1 UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO DIGITAL NO CIEJA CAMPO LIMPO

O projeto analisado neste trabalho ocorreu durante os anos de 2018 e 2019 no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos do Campo Limpo, unidade escolar da Prefeitura Municipal de São Paulo criada em 1998, como Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo (CEMES) e que, em 2010, foi elevado à projeto especial de atendimento da modalidade EJA pela Câmara Municipal e passou a compor a Lei Orgânica do Município. Este projeto de Letramento digital foi elaborado a partir da demanda apresentada pelos educandos do CIEJA Campo Limpo de inserção na utilização de ferramentas digitais, sobretudo advinda das atividades laborais destes, e de suas necessidades de formação básica em informática. O professor propôs para a gestão um projeto que atendesse esta demanda e foi validado pelo Conselho de Escola como projeto de complementação das atividades escolares.

Cabe destacar que, nesta unidade escolar, o atendimento é exclusivo do público da EJA e sua estrutura física e curricular reconhece as especificidades deste público. (LOVATO, A.; FRANZIM, R., 2015: 125) O CIEJA Campo Limpo, compõe uma das cinco formas de atendimento da modalidade EJA pela Prefeitura de São Paulo, que além dos dezesseis CIEJAs conta com as modalidades EJA-Regular e EJA Modular (noturno), MOVA-SP (Movimento de Alfabetização) em parceria com organizações sociais e CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento) com cursos de capacitação profissional que vão de panificação e confeitaria à auxiliar administrativo, entre outros. (COPED/SME-SP, 2019).

Assim, o CIEJA Campo Limpo se diferencia dos demais espaços de promoção da Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de São Paulo por sua integração com o território onde está inserido, o bairro do Capão Redondo e a periferia da zona Sul de São Paulo, estabelecendo parceria com movimentos populares da região, tais como o Sarau do Binho, Cooperifa, Feira Literária da Zona

Sul (Felizs), além de promover encontros com os vários setores das comunidades tais como o Encontro Indígena (com todas as etnias existentes no município de São Paulo) e o Seminário Étnico-Racial, que já teve mais de quinze edições reunindo nomes em destaque da comunidade negra e lideranças comunitárias na luta antirracista. (DIPED/DRE CAMPO LIMPO: 2019)

O CIEJA Campo Limpo atende mais de mil e quinhentos educandos com público diverso, desde integrantes do programa Transcidadania da Secretária de Direitos Humanos, que atende travestis, mulheres e homens transexuais em situação de vulnerabilidade, jovens adolescentes com mais de quinze anos cumprindo Medidas Socioeducativas, assim como idosos e adultos com múltiplas deficiências, surdos e Síndrome de Down. Esta diversidade de público em consonância com os princípios norteadores do trabalho educativo do centro, de partilha e acolhimento como base dos processos de ensino-aprendizado compõe o elemento potente de transformação no contexto de uma aprendizagem significativa. (BALDINI NETO, 2019)

Deste modo, o CIEJA Campo Limpo, por ser um espaço exclusivamente da modalidade de Educação de Jovens e Adultos pode arriscar experimentar e construir uma educação transformadora fora dos modelos tradicionais. É neste âmbito que se insere o projeto de Letramento Digital desenvolvido no espaço de Informática Educativa do CIEJA Campo Limpo, que conta com dezoito computadores notebooks com acesso à internet banda larga e dois professores responsáveis por mediar os processos educativos nos períodos da tarde e noite. É possível observar que no âmbito da metodologia construída cotidianamente no CIEJA Campo Limpo, o princípio da construção da autonomia discente diante da aprendizagem formal é evidente, pois todos os educandos atendidos são jovens e adultos portadores de saberes, que podem ter interrompido ou mesmo nunca ter tido contato com o conhecimento formal, mas construíram uma sabedoria própria durante suas vidas, como explicita Paulo Freire (1996), e que a educação de Jovens e Adultos sempre deve levar isto em conta.

Assim, os projetos que pretendem efetivar o Letramento Digital de Jovens e Adultos, mas também dos demais estudantes da educação básica, devem levar em consideração as demandas trazidas pelos educandos e suas realidades sociais e comunitárias. O próprio currículo oficial da Cidade de São Paulo ratifica que:

Não se trata apenas de computadores, mas de ferramentas tecnológicas com o potencial de promover a equidade e a aproximação da escola ao universo dos estudantes, que possibilitam além do acesso e imersão em tecnologias, a experimentação, a depuração de ideias, o protagonismo, o desenvolvimento de competências não cognitivas, a valorização do trabalho em equipe e das várias formas de comunicação e expressão. (COPED/SME-SP, 2019: 70).

Nesta perspectiva, o conceito de WEB 2.0, que tem como elemento principal a interação dos usuários da Internet (rede, “web”) como produtores de conteúdo, ultrapassando o consumo passivo das informações disponibilizadas e construindo uma relação entre os conteúdos, outros usuários e suas experiências particulares e subjetivas se mostraram muito eficazes na aprendizagem significativa dos educandos da EJA.

Podemos destacar que o uso de ferramentas da WEB 2.0 contribuem com o processo de ensino-aprendizado transformando as informações disponibilizadas na rede em conhecimento atravessado pela experiência de cada um dos usuários, no caso, educandos. Utilizar ferramentas que permitem acessar informações de interesse individual ou coletivo, analisá-las e refletir segundo uma ótica própria pautada na experiência de vida e publicá-la é transformar conteúdos prontos em autonomia de aprendizado.

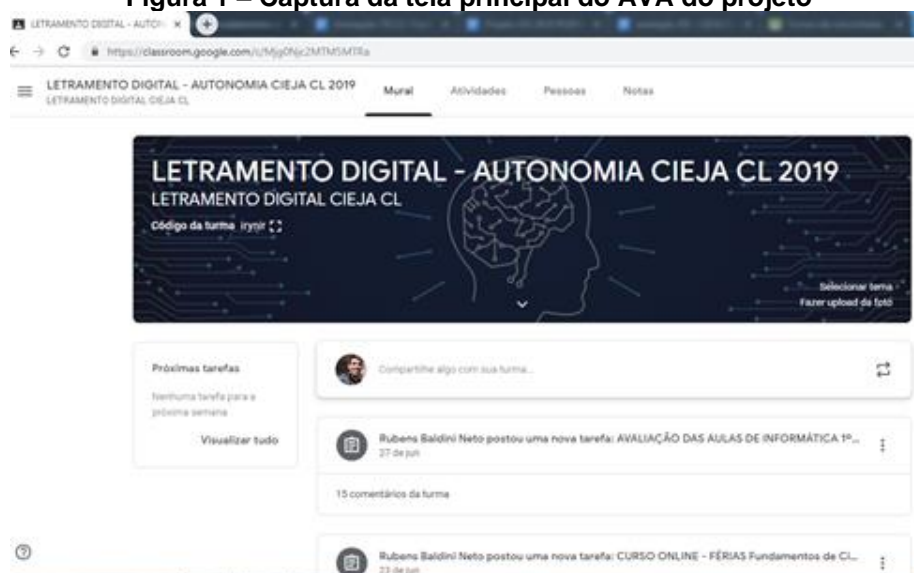
São estes princípios que embasaram as atividades do projeto de Letramento Digital e seu desdobramento na Imprensa “sempre” Jovem do CIEJA CAMPO LIMPO. Reconhecendo que ninguém adquire interesse por dados brutos que não fazem relação com sua vivência cotidiana, os sujeitos buscam informações e constroem conhecimento a partir de demandas próprias, subjetivas (como por ex. interesse por artes plásticas, música, filosofia clássica e etc.) e objetivas (como aprender a somar e subtrair para exercer a função de caixa em um estabelecimento comercial ou pagar uma conta, entre outras necessidades de sobrevivência no mundo laboral e comercial). Portanto a interatividade proporcionada pela WEB 2.0 traz à tona conteúdos e informações de interesse do educando e o coloca diante do desafio de “navegando” nesta “infomará” (GIL, 1998) compartilhar saberes e conhecimentos socialmente significativos, para além de uma superexposição egocêntrica de si.

Assim, o projeto desenvolveu desde os primeiros encontros de Letramento Digital a consciência de que as tecnologias são ferramentas para nos ajudar nas

diversas demandas que temos e não um fim em si. Buscou-se, por meio dos primeiros contatos com os computadores, demonstrar o desenvolvimento histórico das tecnologias digitais, mostrando que instrumentos como o ábaco mesopotâmico, de aproximadamente 5.500 anos atrás, e a calculadora de Pascal (“La Pascaline”), de 1640, entre outros, constituem tecnologias precursoras no âmbito da ampliação da capacidade cognitiva e de processamento dos seres humanos. Reconhecer que a invenção da roda, do garfo, ou da enxada são tão tecnológicas (no sentido primordial de instrumentos que facilitam a vida humana) quanto o último Iphone lançado é crucial para a utilização consciente das tecnologias digitais.

A construção de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) foi de suma importância para ampliar e aprofundar o aprendizado desenvolvido durante as duas horas semanais de aprendizagem presencial (sincrônica), pois, utilizando a Plataforma virtual (Google Classroom - LETRAMENTO DIGITAL - AUTONOMIA CIEJA CL 2019), o professor mediador buscou proporcionar uma aprendizagem assíncrona, em que os educandos, por meio de material didático em pdf, fóruns de discussão e atividades virtuais, podiam consolidar habilidades desenvolvidas durante as aulas e tirar dúvidas de alguma atividade que não conseguiram realizar.

Figura 1 – Captura da tela principal do AVA do projeto



Fonte: Plataforma virtual: <https://classroom.google.com/c/Mjg0Njc2MTM5MTRa>

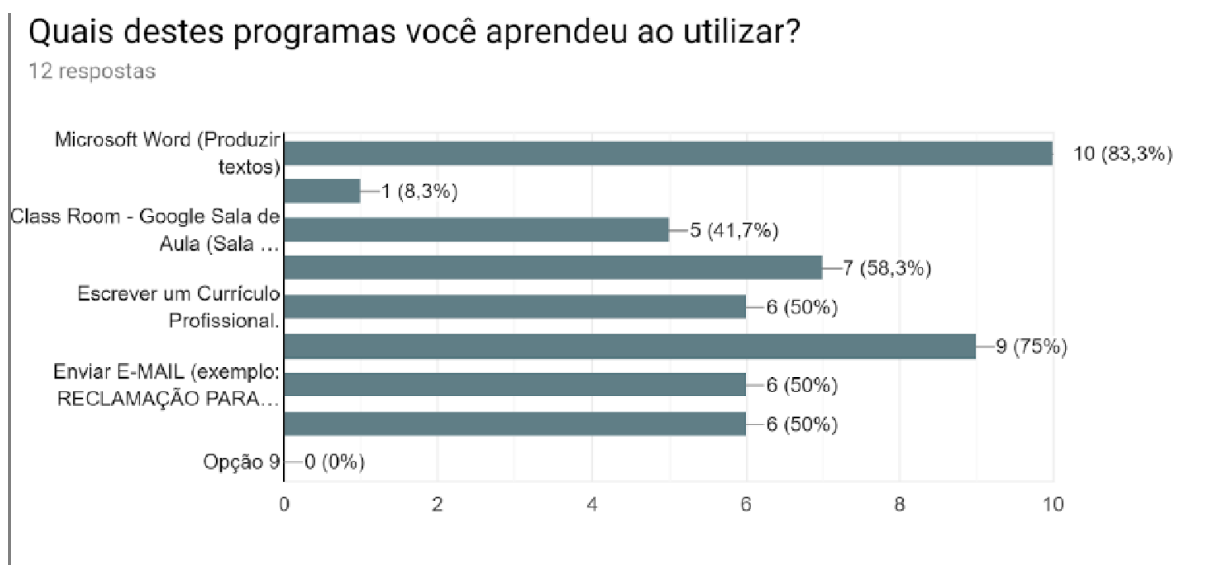
A plataforma virtual se mostrou um recurso imprescindível na aprendizagem significativa dos educandos participantes do projeto de Letramento Digital, pois possibilitava a construção de uma comunidade de aprendizagem que ultrapassava o espaço e o tempo limitado das aulas presenciais. (Kofman e Senge, 2010).

Também foi elaborado uma série de atividades e formulários que consolidaram dados quantitativos analisados em partes por este trabalho e que são disponibilizados como apêndices para futuras pesquisas que busquem analisar a utilização de atividades híbridas na educação de jovens e adultos.

Assim, foram propostas atividades de reconhecimento dos componentes do Computador Pessoal (PC), tanto hardware (teclado, CPU, mouse, monitor), quanto softwares básicos (Sistema operacional Windows, Acessórios: Calculadora e Paint, e Wordpad), assim como suas possibilidades de uso responsável. Cabe destacar que com a ferramenta de Wordpad foi possível trabalhar noções básicas de digitação, demanda trazida pelos próprios educandos que utilizam o computador no trabalho e necessitavam agilizar a habilidade de digitação.

No sentido de realizar uma avaliação global do projeto os educandos participantes foram convidados a responder uma autoavaliação por meio da plataforma Google Formulário, que foi disponibilizado no último encontro presencial do projeto em novembro de 2019. Esta autoavaliação foi respondida por doze educandos e trouxe dados relevantes sobre a autopercepção do aprendizado por parte dos educandos. Assim, ao observa-se os dados coletados na autoavaliação se destaca a demanda por ferramentas de escrita e edição de textos, como evidenciado pela Figura 2.

Figura 2 – Autoavaliação dos estudantes do projeto Letramento Digital - 2019



Fonte: Plataforma Virtual Classroom – CIEJA Campo Limpo/SP (2019)

Podemos observar, pelos dados quantitativos coletados em 2019 por meio dos formulários da Plataforma digital¹ respondida pelos educandos participantes do projeto, que grande parte deles utilizaram os encontros sincrônicos (presenciais) para desenvolver habilidades referentes à escrita e manuseio de softwares específicos, de edição de tabelas, textos e apresentações.

Portanto se observarmos o gráfico 1, podemos perceber que, para os educandos da EJA deste universo pesquisado, o uso da plataforma virtual não foi o aprendizado que mais se fixou, e sim, a ferramenta de produção de textos Word, já que ela se relaciona com o próprio processo de alfabetização em que eles se encontram. A busca pela formalização da escrita é uma demanda recorrente em educandos da EJA, e ela se reflete no conteúdo mais significativo no processo de aprendizado digital.

Assim como a ferramenta de produção de texto ganha destaque no conteúdo que os educandos apontam que “aprenderam” no projeto, também a escrita do Currículo Profissional chama a atenção, coadunando com argumento de Moreira sobre a aprendizagem significativa subversiva:

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento. (MOREIRA, 2000: 33)

Destarte, os educandos da EJA utilizam as ferramentas digitais buscando sanar suas necessidades pessoais, tanto no âmbito do trabalho, quanto no âmbito pessoal e social. O aprender a enviar um e-mail, por exemplo, representa para muitos idosos uma libertação do auxílio constante de filhos e netos na comunicação, tanto com órgãos públicos e de serviços, quanto pessoal.

¹ Retirados de: *AVA-Letramento digital 2019*. Disponível em: <<https://classroom.google.com/c/Mjg0Njc2MTM5MTRa>> acesso 25 de mar. de 2020.

3.2 REFLEXÃO CRÍTICA DA PRÁTICA: EXIGÊNCIA DA DOCÊNCIA E DA DECÊNCIA

Um dos méritos deste projeto foi realizar avaliações periódicas semestrais que possibilitaram repensar estratégias pedagógicas e caminhos possíveis para serem percorridos. Assim, a partir da avaliação realizada no final do primeiro semestre de 2019 e das demandas trazidas pelos educandos em relação às tecnologias digitais, tais como o uso eficiente de ferramentas digitais para suprir exigências laborais e a ampliação das possibilidades das TICs por meio da leitura crítica das mídias digitais, alguns pontos propostos no projeto do inicial foram aprofundados e outros sofreram adaptações as demandas trazidas pelos participantes do projeto.

Deste modo, o uso da Plataforma virtual de aprendizagem (Google Classroom - LETRAMENTO DIGITAL - AUTONOMIA CIEJA CL 2019) foi ratificado com a ampliação de atividades assíncronas, em que os educandos, por meio de material didático em pdf, fóruns de discussão e atividades virtuais, podiam consolidar habilidades desenvolvidas durante as aulas e tirar dúvidas de alguma atividade que não conseguiram realizar. Neste segundo semestre, foram priorizadas as reflexões sobre como fazer o uso dos recursos da internet de maneira responsável, conhecendo desde os primórdios da construção da WEB até as ferramentas mais recentes da “Social Networking” Sites (SNS) e trocas de mensagens, como WhatsApp.

É relevante dizer que o curso “Imprensa Jovem On-line - Telejornalismo - FAKE NEWS”, baseado em metodologias ativas e promovido pelo Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo teve grande impacto para os educandos e educandas que atuaram conjuntamente com o educador como participantes do curso. O curso foi estruturado em quatro módulos que possibilitam aos educandos, sob a orientação do professor, o estudo e realização de atividades colaborativas como preparação de vivências para a criação de uma agência de notícias na escola. Proporcionou também o desenvolvimento do protagonismo, da expressão comunicativa de seus participantes e o exercício da cidadania por meio de escolha e criação de pautas relevantes para suas realidades, promovendo uma visão crítica da mídia hegemônica.

Assim, os módulos do curso foram incorporados às discussões já iniciadas a partir do material cedido pela parceria do CIEJA Campo Limpo com a NIC. BR, que

disponibilizou o material físico do Centro de Estudos, Resposta e Tratamento de Incidentes de Segurança (CEERT.BR). Um livro para cada educando: “#Internet com Resposta 60+: Cuidados e responsabilidades no uso da Internet” e “Guia Internet Segura para Pais”.

Os capítulos do material cedido pela CEERT.BR dialogavam com os conteúdos do curso de Telejornalismo - Fake News e foram trabalhados de maneira conjuntas nas aulas presenciais e assíncronas do Ambiente Virtual.

Por exemplo, o Capítulo 4 do Livro “#Internet com Resposta: Cuidados e responsabilidades no uso da Internet” trazia a discussão sobre “Liberdade de expressão e danos à imagem e reputação” no uso das redes sociais e, após a leitura e discussão do tema, do estímulo à pesquisa de casos concretos disponibilizados em jornais virtuais de grande circulação, incorporando as propostas de “Leitura crítica do telejornalismo brasileiro” do Módulo I do curso sobre Telejornalismo da EDUCOM, os educandos participaram ativamente das reflexões e propuseram assuntos a serem tratados, por exemplo, “Polícia identifica suspeito de publicar ofensas contra Maria Júlia Coutinho” (Cleide, 42 anos, módulo IV final, noturno) e refletiram sobre a responsabilidade na interação das redes sociais, tais como “caso faça alguma postagem indevida deverá ser responsabilizado.” (Juliana, 46 anos, módulo III, noturno) e “interagir com responsabilidade na internet” (José Luís, 36 anos, módulo IV-último, noturno).

As sequências didáticas elaboradas a partir desses dois materiais, do curso online Telejornalismo e do material impresso do CEERT.BR foram seguidas por formulários de reflexão, em que cada educando se auto-avaliou a partir de três ou quatro questões objetivas e apresentou sua reflexão pessoal a partir de uma provocação em forma de pergunta aberta.

Os dados destes formulários nos mostram o quanto os educandos se apropriaram das discussões inclusive pelos índices de acertos apresentados nas questões objetivas. Por exemplo, 56% dos educandos acertaram todas as questões na atividade sobre “Exposição excessiva na Internet”, sendo que outros 22% acertaram pelo menos duas das três questões objetivas e somente um educando acertou somente uma questão. Além disto, as respostas à provocação: “escreva com suas palavras quais cuidados devemos tomar quando nos expomos nas redes sociais” se mostraram satisfatórias na conscientização do uso responsável das redes sociais:

“Temos que tomar muitos cuidados com nossa vida pessoal como fotos, vídeos e com o que nos compromete.” (Sérgio², 26 anos, módulo III, tarde); “Não devemos expor nossas intimidades para desconhecidos nem marcar encontros e denunciar quando estiver abusos pelas redes sociais.” (sic) (George, 31 anos, módulo III, tarde); “Temos que ter mais cuidado em divulgar conversas comprometedoras.” (Mario, 36 anos, módulo IV-noturno); “Devemos tomar cuidado não divulgar imagens da suas familiares e amigos.” (sic) (Rosa, 44 anos, módulo IV, noturno); “Não ficar postando tudo que recebe, nem expondo sua vida pessoal.” (Socorro, 46 anos, módulo III, noturno); “Não devemos expor nossas intimidades para desconhecidos nem marcar encontros e denunciar quando estiver abusos pelas redes sociais.” (sic) (Bruno, 19 anos, módulo IV, noturno); “Não deixar nenhuma informação pessoal visível a outras pessoas, não publicar fotos íntimas, não expor localização”. (Suely, 73 anos, módulo IV, tarde).

É interessante notar que quando foram interligadas as questões trabalhadas no projeto de letramento digital com outros processos de ensino e aprendizagem do CIEJA CAMPO LIMPO as respostas do aprendizado dos educandos nos formulários se mostram mais efetivas. Por exemplo, ao trabalharmos o capítulo quatro do livro “#Internet com Responsa” sobre RACISMO E DISCURSO DE ÓDIO no mês de outubro, quando o CIEJA CAMPO LIMPO desenvolve os trabalhos do XVIº Seminário Étnico-Racial: O negro na Educação, os resultados das autoavaliações objetivas dos educandos subiram para 84,6% de acertos.

Além disto, foi possível o desenvolvimento de uma série de atividades de valorização da história dos negros no Brasil e resgatar a própria história dos educandos com a confecção de um livro digital colaborativo intitulado: “Nossas Histórias: A luta dos negros”. Este livro foi construído pelos educandos a partir da escolha de um personagem negro que o educando considerasse relevante para a História da luta antirracista, da construção de um AVATAR (personagem virtual construído pelo próprio educando) e um texto autobiográfico que conta a trajetória de vida do educando até os dias atuais. Após a construção individual das produções por meio do AVA, os educandos no momento de aula presencial juntaram e compartilharam suas produções, mostrando como processos colaborativos de

² Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos participantes do projeto.

aprendizado podem permitir intercâmbio de saberes e construção de identidades, como mencionados por Kenski (2003) e Wenger (1998).

Esta sequência de atividades foi profícua, pois envolveu a trajetória do educando na luta contra o racismo, permitindo o desenvolvimento da expressão artística e da criatividade. Como explicita Paulo Freire:

assumir perante ele [o processo de descoberta] uma atitude comprometida. Atitude de quem não quer apenas descrever o que se passa como se passa, porque quer, sobretudo, transformar a realidade para que, o que agora se passa de tal forma, venha a passar-se de forma diferente. (FREIRE, 2001, p.114, Apud Silva, 2016, p.25).

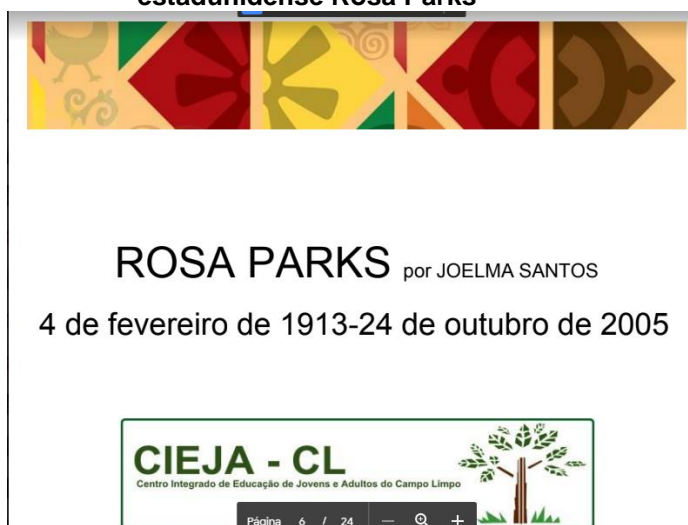
Neste sentido, uma das educandas participantes do projeto construiu sua autobiografia em forma de cordel e compartilhou com a turma a sua trajetória de luta para voltar a estudar. Mostrando que os desafios encontrados pelas populações periféricas, pobres e pretas estudadas no decorrer do projeto se juntam a sua própria luta pela educação, reconhecendo saberes ancestrais, da literatura de cordel passada por tradição oral pelos “cantadores de sua terra” e a reflexão crítica de sua realidade.

Figura 3 – Captura da capa do livro digital desenvolvido pelos educandos



Fonte: Plataforma virtual: <<https://classroom.google.com/c/Mjg0Njc2MTM5MTRa>>

Figura 4 - Capa do Capítulo confeccionado por uma educanda sobre a ativista estadunidense Rosa Parks



Fonte: Plataforma virtual: <https://classroom.google.com/c/Mjg0Njc2MTM5MTRa>

Figura 5 - Avatar e capa do cordel elaborado pela educanda para o livro digital



Fonte: Plataforma virtual: <https://classroom.google.com/c/Mjg0Njc2MTM5MTRa>

As demandas trazidas pelos educandos da EJA em relação às tecnologias digitais são diversas e desafiadoras. Alguns vêm com necessidades muito concretas de melhorar o uso de ferramentas digitais para suprir exigências laborais e por meio dos processos de mediação pedagógica acabam percebendo as inúmeras possibilidades de usos e “abusos” das TICs. Outros vêm com pouco ou quase nenhum contato com aparatos tecnológicos digitais, como Smartphones e Computadores, e acabam descobrindo um universo de acesso a informações que antes consideram restritos às elites.

Por meio da Plataforma Virtual de aprendizagem foi realizado uma autoavaliação do Projeto de Letramento Digital, solicitando que os educandos participantes elencassem os pontos positivos e negativos do projeto. Podemos

observar pelas manifestações diretas dos educandos que o aprender a manipular as ferramentas computacionais constituiu-se como parte do aprendizado, e, não sua totalidade. Os educandos expressam que o “aprender a aprender” talvez seja o ponto mais importante nos processos de letramento digital:

O que eu aprendi nestas aulas tudo que eu gostaria aprendi a tecla com os dedos certos também aprendi a preencher planilhas, também aprendi a usar a calculadora só tenho a agradecer (sic) (Maria³, estudante do módulo III-referente ao penúltimo ano do Ensino Fundamental, do período da tarde, 56 anos).

Estou gostando de tudo que estou aprendendo, quando comecei o curso nem sabia ligar o computador agora já estou fazendo até planilha. (sic) (Roberto, estudante do módulo II – alfabetização, do período noturno, 72 anos).

Eu gostei muito de aprender computação. Aprendi muitas coisas não sabia nada de computação, agora depois das aulas que tivemos eu consigo digitar texto, mexer na calculadora, fazer planilhas, tenho meu próprio e-mail, consigo enviar tarefas por e-mail. Eu não tenho críticas pra fazer, gostaria de praticar mais digitação. (sic) (Delci, educanda do módulo IV-último ano do ensino fundamental do período noturno).

É possível perceber que várias das demandas trazidas ao longo do ano pelos educandos do CIEJA CL em relação ao projeto Letramento Digital foram alcançadas por meio do diálogo e escuta atenta na reelaboração de procedimentos didáticos e temáticas. Os educandos constroem seu próprio conhecimento com a ajuda do professor, que atua como um mediador entre as tecnologias digitais, as habilidades para lidar com as ferramentas informacionais, mas sobretudo com os questionamentos éticos que o uso da WEB nos traz.

Cabe destacar que as atividades do projeto Letramento Digital se coadunaram com a proposta do PPP do CIEJA CL, que busca por meio de ações permanentes quebrar estereótipos e aprofundar a temática indígena e negra no currículo (Lei 11.645/08) e por meio de eventos de grande repercussão no território chamar a comunidade a discutir suas raízes históricas e fortalecer a cultura e identidade local. Assim como atividades preparatórias para o VII Encontro Indígena do CIEJA CL realizado em 06 de junho de 2019, no âmbito do projeto Letramento Digital foram elaboradas atividades que dialogassem com a temática indígena e aprofundassem o contato dos educandos com as mundividências ameríndias.

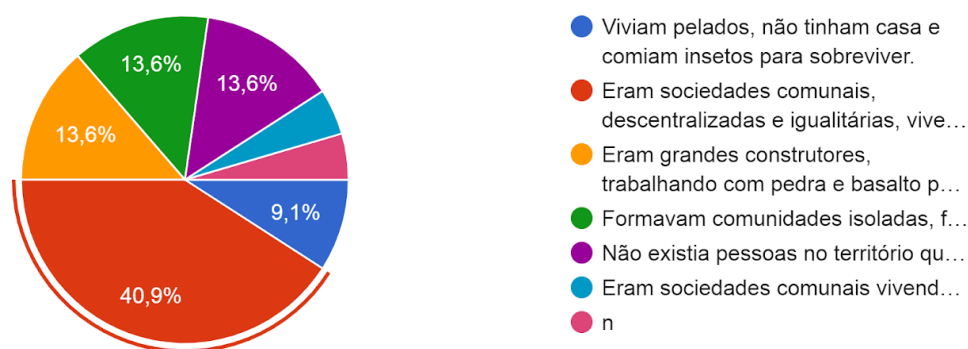
³ Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos participantes do projeto.

Dentre as diversas atividades que cabe destacar, cito o formulário online elaborado dentro do AVA do projeto e respondido pelos educandos na semana do dia 11 de abril de 2019, quando foi possível verificar quais eram os conhecimentos prévios sobre a temática e por meio do vídeo educativo “Os Indígenas - Raízes do Brasil” trouxeram informações básicas sobre a diversidade dos povos originários que habitam nosso território. Nesta atividade foi possível constatar que dos 22 educandos que responderam o formulário, 40,9% responderam que as comunidades indígenas “Eram sociedades comunais, descentralizadas e igualitárias, vivendo da caça, pesca e da agricultura de subsistência, e em sua maioria, seminômades.”, e que 9,1% responderam que “viviam pelados, não tinham casa e comiam insetos para sobreviver.” Demonstrando que para boa parte dos educandos participantes do projeto o reconhecimento de características sociais positivas superam os estereótipos e preconceitos propalados pelo senso comum, provavelmente fruto do trabalho constante nos agrupamentos de estudos sobre a temática, intensificados a partir de março, na busca de aprimorar o olhar crítico sobre a população indígena brasileira.

Figura 6 – Dados retirados do formulário online “Os Indígenas - Raízes do Brasil”, elaborado pelo projeto Letramento Digital CIEJA 2019

Quais das características abaixo se refere às comunidades indígenas encontradas no território brasileiro pelos europeus no século XVI?

22 respostas



Fonte: Plataforma Virtual Classroom – CIEJA Campo Limpo/SP (2019)

Porém foi necessária a elaboração de situações de aprendizagem para a superação dos preconceitos e estereótipos apresentadas por parte dos educandos, assim como das imprecisões registradas neste primeiro formulário. O professor mediador então elaborou atividades virtuais e presenciais para abordar a temática proposta do VII ENCONTRO INDÍGENA DO CIEJA de enfatizar a questão dos indígenas que estão em contexto urbano, não deixando de abordar a diversidade entre as etnias, utilizando a análise crítica de matérias de jornais. (Ganhadores do Prêmio Paulo Freire 2019 da Câmara Municipal de São Paulo).

Deste modo, é possível observar a evolução da “curiosidade ingênua” para uma “curiosidade epistemológica” do “pensar certo”, explicitado por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*. As visões pautadas no senso comum perdem espaço para análises mais críticas e reflexivas dos educandos, tais como “o que eu vejo é que nós tomamos os espaços dos índios e com isso eles ficam acudados pela sociedade”, elaborada por Maria da Silva⁴, 34 anos, do período noturno, ou

eu entendi que os índios foram os primeiros habitantes do Brasil, eles viviam da caça, da pesca e da agricultura de subsistência. A nudez era completamente natural, exceto em rituais e eventos festivos, onde faziam pintura corporal. Logo com a chegada dos portugueses, a cultura indígena diminuiu constantemente, assim facilitando que os portugueses tomassem conta do Brasil de vez.” (resposta produzida por Carmem⁵, 56 anos, do período noturno do módulo IV- último módulo do CIEJA CL).

Destarte, as atividades de digitação e o uso do programa Word foram potencializados com a introdução da temática indígena no processo de aprendizado, deixando de ser um simples saber mecânico para por meio do conhecimento técnico de como abrir um documento novo no Word, elaborar parágrafos e formatar textos, construir autonomamente reflexões próprias sobre temas que levantam polêmica como a questão indígena em contexto urbano.

Neste mesmo sentido, da busca a promoção da autonomia dos educandos em relação a produção autoral e seguindo as diretrizes pedagógicas do Núcleo de Educomunicação da SME, parte dos educandos participantes do projeto de

⁴ Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos participantes do projeto.

⁵ *ipsis litteris*.

Letramento digital decidiu com o incentivo do professor mediador em criar uma agência de notícias próprias e realizar a cobertura dos eventos da escola ou para os quais a escola era convidada. Estabelecendo processos de aprendizagem colaborativa, em que cada integrante reconhecia seu papel nas coberturas, desde registrar por vídeo e fotografar os eventos, até entrevistar participantes, compilar o material coletado e editar para publicação no blog da Escola.

O primeiro evento que a equipe, que se autodenominou “Imprensa *sempre* Jovem” do CIEJA CAMPO LIMPO, composta inicialmente por quatro educandas do projeto Letramento Digital e que posteriormente incorporou mais cinco educandas, foi o Encontro com escritor indígena Daniel Munduruku, mediado pela ex-gestora do CIEJA CL, Eda Luiz, e promovido pelo LiteraCampo do SESC CAMPO LIMPO no dia 25 de abril de 2019. Como preparação para esta cobertura, as educandas leram as biografias disponíveis na internet dos convidados do evento e o livro disponível na Biblioteca do CIEJA CL, *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio de (minha) memória* de Daniel Munduruku.

O Encontro com Daniel Munduruku foi o primeiro momento de atuação da Imprensa “sempre” Jovem do CIEJA CAMPO LIMPO, em que as educandas puderam testar suas capacidades com as câmeras e com a criação de pautas para as entrevistas. A primeira etapa de criação de pauta se mostrou um momento propício para desenvolver a capacidade de interpretação de textos e contextos, assim como a reflexão, já que o tempo de uma entrevista é escasso e as perguntas devem manter uma coerência com o objetivo final da matéria a ser produzida.

Após a participação das educandas na cobertura do LiteraCampo no SESC Campo Limpo, outros educandos participantes do projeto de Letramento Digital se interessaram em compor a equipe da Imprensa “sempre” Jovem demonstrando como o projeto vem ao encontro de uma demanda legítima de “serem ouvidos” por parte dos educandos da EJA.

Neste sentido, foi proposto a todos os educandos participantes do projeto de Letramento Digital realizarem a cobertura do VII Encontro Indígena do CIEJA CAMPO LIMPO e por meio do AVA do projeto registrar e compilar seus registros. Dos 25 educandos, 11 entregaram a “reportagem” sobre o encontro, o que demonstra a necessidade de trabalhar a coesão do grupo para promover atividades

mais colaborativas, em que cada integrante instigue positivamente os demais a participar efetivamente das atividades.

É possível observar, nos relatos elaborados pelos educandos, o esforço por apresentar um olhar próprio de cada oficina e roda de conversa do evento. A autonomia do relato passa pela valorização da autonomia do olhar de Jovens e Adultos que trazem consigo o arcabouço de anos de vida e labuta.

A necessidade de expressar seu olhar sobre questões que lhes é de interesse ficou evidente na proposta de cobrir o lançamento do Conselho Municipal de Educação de Jovens e Adultos na Câmara Municipal de São Paulo. Neste evento as educandas (opta-se por utilizar a designação no feminino, pois a maioria das educandas que participam do projeto se reconhecem com o gênero feminino), gravaram espontaneamente todas as manifestações da mesa composta por educadores e políticos, além de tirarem fotos do espaço físico e das obras de arte que constituem o espaço de poder da Câmara Municipal.

Entre as reflexões elaboradas pelas educandas do projeto nesta cobertura, cabe destacar a reflexão realizada pela educanda Silva Cunha (6º período, turma B) sobre os quadros expostos no Salão Nobre da Câmara dos Vereadores. A educanda mostrando sua indignação com a representação dos indígenas e negros exposta nos quadros do Salão Nobre disse: “é desta maneira que tratam a população que sustenta este país, como submissos”.

Figura 7 - Quadro de grandes dimensões exposto no Salão Nobre da Câmara dos Vereadores de São Paulo no Palácio Anchieta.



Fonte: Visita virtual a Câmara Municipal de São Paulo. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.leg.br/institucional/visita-virtual/>>

E como última cobertura realizada pela Imprensa “Sempre” Jovem do CIEJA CAMPO LIMPO durante o 1º Semestre de 2019, a convite da supervisora Solange Amorim, a agência “Imprensa Sempre Jovem” cobriu a 9ª Jornada Pedagógica da Educação Infantil ocorrida no CEU Capão Redondo, dia 28 de junho de 2019. Neste evento, pudemos observar a maior desenvoltura das educandas propondo entrevistas com os participantes do evento e questionando questões sobre a qualidade da educação na cidade de São Paulo.

Por fim, cabe reconhecer que o projeto foi capaz de satisfazer os educandos, pois as demandas trazidas por eles foram utilizadas para (re)elaborar constantemente as estratégias de aprendizado no projeto. As necessidades trazidas foram atendidas, reconhecendo a pluralidade de expectativas e construindo objetivos comuns do grupo de participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É no que entendemos por princípios da Educação libertária que encontramos caminhos para superar os desafios e não em metodologias ou “ferramentas inovadoras”, o professor só conseguirá propor uma aprendizagem significativa quando ele estabelecer como princípio norteador a escuta ativa e reconhecer no educando um sujeito, tal como ele “aprendente”. Como escreveu o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1989, p.10). Precede, mas não prescinde. O professor ainda tem um papel de apresentar caminhos para os educandos, aceitando que estes caminhos podem ou não serem reconhecidos e seguidos por estes, mas devem ser apresentados sempre. Respeitando a autonomia que o processo de aprendizado vai criando em seu transcorrer.

Neste sentido, o projeto de letramento digital e o desafio da utilização de um AVA na EJA trouxe reflexões de suma importância para os caminhos possíveis de ensino híbrido nesta modalidade. Os conceitos de CoP apresentadas nesta pesquisa e testadas no projeto de letramento digital do CIEJA Campo Limpo, mostram que as questões ligadas ao pertencimento e a identidade são essenciais para promoção da educação tecnológica.

Deste modo, a falsa dicotomia entre Educação tecnológica e ensino humanizado mostra-se um debate pouco profícuo, pois toda educação se faz entre humanos, seja ela totalmente presencial, híbrida ou à distância. Sem o profundo sentido de acolhimento e respeito aos indivíduos envolvidos no processo de ensino não é possível promover um aprendizado significativo, isto vale para qualquer modalidade e grau de ensino.

As metodologias ativas e participativas de aprendizagem combinadas com processos colaborativos e/ou cooperativos são norteadores bastante válidos no campo da educação tecnológica e no letramento de jovens e adultos, mas também para outras modalidades de educação. A cooperação dos processos lúdicos da educação infantil, assim como a crescente estratégia de equipes colaborativas em pesquisas de ponta nas universidades mostram que podemos apreender com os fazeres docentes em diversos níveis e modalidades e que o intercâmbio de

experiências pedagógicas é uma senda vigorosa de transformação da educação pública de qualidade.

Assim, compreender esta sociedade em rede em que estamos inseridos e quais as responsabilidades da educação formal para a promoção da equidade nesta sociedade conectada passa por compreender as necessidades dos educandos e a busca de novas metodologias de aprendizagem capazes de responder a estas necessidades. Mas também, pela valorização dos processos educativos como polos disruptivos de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Org.) *Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso*. 2009.

AUSUBEL, D.P. *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas: 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. *Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66.

BOTELLO, Fernando Neto. *As telecomunicações e o FUST: doutrina e legislação*. Imprensa: Belo Horizonte, Del Rey, 2001.

CABELLEIRA, T. C. Lopes. Conceitos e Reflexões para uma Estratégia de Gestão do Conhecimento Comunidades de Prática: Conceitos e Reflexões para uma Estratégia de Gestão do Conhecimento. 2007. In: *ENANPAD - Encontro nacional dos Programas de Pós Graduação em Administração*, RIO DE JANEIRO, 2007.

CASTELLS. M. A sociedade em rede do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G (Orgs). *A sociedade em rede do Conhecimento à ação política*. Imprensa Nacional: Casa da Moeda. Portugal. 2005.

CARMO, Josué G. Botura. *O letramento digital e a inclusão social*. Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/educacao/josue/>. Acesso em: 17 fev. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. *Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em EAD*. Curitiba: Intersaberes, 2013.
_____. *Ambientação em EAD*. Curso de Especialização Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino. UAB/UTFPR. UTFPR - Curitiba PR - 2017. Acesso Restrito.

DAMASIO, F. ; PEDUZZI, L. O.. A formação de professores para um ensino subversivo visando uma aprendizagem significativa crítica: uma proposta por meio de episódios históricos de ciência. *Labore em Ensino de Ciências* , v. 1, p. 14-34, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/labore/article/view/2749>>. Acesso em: 18 de set. de 2020.

DEBORD, GUY. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto. 1997.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.
- _____. *A importância do ato de ler*. Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.
- _____. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 9a edição, Coleção O Mundo, Hoje, vol. 10. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 43ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GALEFFI, Dante Augusto. *Delineamentos de uma Filosofia do Educar Polilógica: No caminho de uma ontologia radical*. In: *Encontro do GT de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste*, 2002, UFPE
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação*. 2019. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 18 de julho 2020.
- KENSKI, Vani M. *Educação E Tecnologias - O Novo Ritmo Da Informação*. São Paulo: Papyrus, 2003.
- Kofman, Fred; Senge, Peter. *Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations*. Axialent Inc. 2010. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S009026169390050B>>; Acesso em: 11/05/2019.
- LOVATO, A.; FRANZIM, R. *O ser o e agir transformador para mudar a conversa sobre educação*. São Paulo: Ashoka e Alana, 2017.
- Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.BR/CGI.BR). *Guia #Internet com Resposta na sua Sala de Aula*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. (Guias de Referências) Disponível em: <<https://nic.br/publicacao/guia-internet-com-resposta-na-sua-sala-de-aula/>>. Acesso em 21 mar. 2020.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús & REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Ed. SENAC, 2004.
- MENEGUELLO, Cristina. Quem tem medo das aulas online? Três ideias sobre o ensino a distância. In: *Café História – história feita com cliques*. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/quem-tem-medo-das-aulas-online-ensino-a-distancia/>>. Publicado em: 23 mar. 2020. Acesso: 07 de abril de 2020.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: Pequena História Crítica*. 20. ed., São Paulo: Annablume, 2005.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa subversiva*. In: *III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 2000, Peniche*. Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 2000. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 21 março de 2020.
- MOREIRA, M.A. e MASINI, E.A.F. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MORIN, André. *Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica: Uma Antropopedagogia Renovada*. Trad. M. Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2009

PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Tradução: Vinicius Figueira, Porto Alegre: Artmed, 2004. 216p.

PESQUISA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS DOMICÍLIOS BRASILEIROS. São Paulo-SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018-. ISSN 978-85-5559-068-9. Anual. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/>. Acesso em: 1 set. 2020.

SÃO PAULO. *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos- Tecnologias para Aprendizagem*. COPED/SME. 2019.

_____. *Ganhadores do Prêmio Paulo Freire 2019 da Câmara Municipal de São Paulo*. Disponível em <http://www.saopaulo.sp.leg.br/premio-paulo-freire-2019/>. Acessado em 09 de junho de 2020.

_____. *Revista "Acontece na Escola..."*. Divisão Pedagógica (DIPED), da Diretoria Regional de Educação (DRE) Campo Limpo, 2020. Disponível: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/62941284/acontece-na-escola>>. Acesso em: 11 de julho 2020.

SALAS, P. *O que faz do Cieja Campo Limpo uma referência em inclusão com respeito e acolhimento?* IN: *Revista NOVA ESCOLA*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15177/o-que-faz-do-cieja-campo-limpo-umareferencia-em-inclusao-com-respeito-e-acolhimento>> Publicado em NOVA ESCOLA Edição 319, 01 de fev. de 2019. Acesso em: 17 de julho de 2020.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro. *Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem*. Trabalhos Científicos CIAED 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/012-tc-a2.htm>>. Acesso em: 25 de maio de 2020.

SILVA, Rosas, Agostinho da. Paulo Freire na trilha da criatividade libertadora. IN: *territórios-Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru, BRASIL, V.2 2016*. Disponível em <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/5022>>. Acesso em: 21 de junho de 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENGER, E. C. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press, 1998.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

ZACLIKEVIC, Claudete Maria. *Um estudo da prática pedagógica dos professores universitários no projeto MATICE*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PUC-PR, 2007.

Disponível

em:

<http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=733>.

Acesso em: 10 de março de 2020.

ZANOTTO, M. A. C. *Docência em EaD: Planejamento Pedagógico de Disciplinas*. São Carlos: Portal de Cursos Abertos da Universidade Federal de São Carlos - PoCA-UFSCar, 2020.

APÊNDICE A -

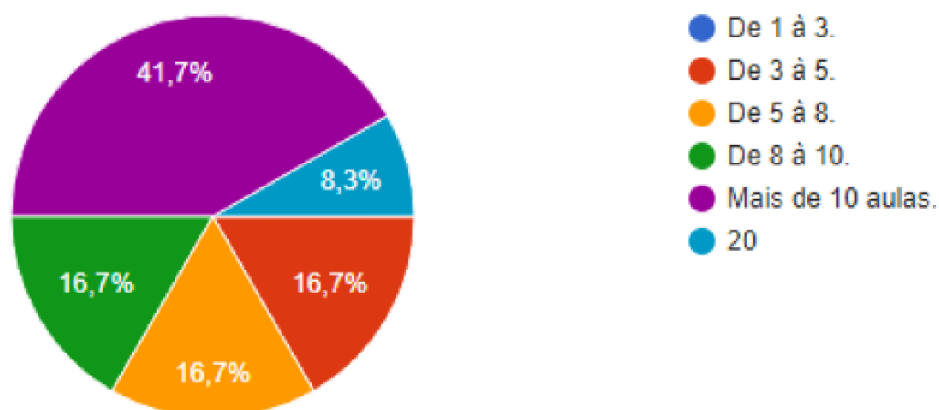
Os dados quantitativos coletados em 2018 por meio dos formulários da Plataforma digital, foram elaborados pelo professor Rubens Baldini Neto, responsável pelo projeto de Letramento Digital de Jovens e Adultos do CIEJA Campo Limpo e disponibilizados com a intenção de colaborar com futuras pesquisas que busquem identificar a percepção da aprendizagem de jovens e adultos no Ensino híbrido.

Retirados de: <<https://classroom.google.com/c/Mjg0Njc2MTM5MTRa>>
acesso 25 de mar. de 2020.

LETRAMENTO DIGITAL CIEJA CL 2018

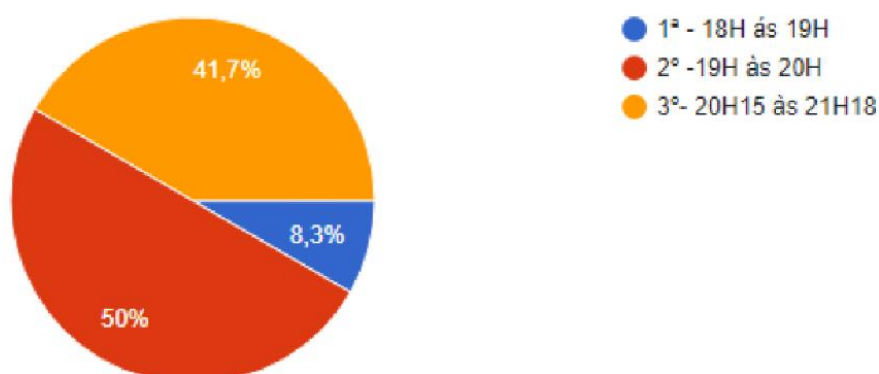
Quantas aulas de informática você participou?

12 respostas



Em qual horário você frequentou as aulas de informática?

12 respostas



O que você achou das aulas de informática deste ano no CIEJA. Pense na metodologia (como as aulas eram dadas), conteúdo (se os programas apresentados são úteis para sua vida) e horário (se o tempo de uma hora de aula por semana é suficiente).

12 respostas

Muito boa adorei, deveria ter umas quatro aulas por semana.

As aulas são muitas boas, nas poucas aulas que eu tive deu para eu aprender um pouco, os programas são úteis sim na minha vida, o tempo e pouco para um semana, eu gostaria que fosse mais.

não poderia ser mas tempo

aulas foi muito bom.

As aulas são boas e o conteúdos são muito úteis para mim e o horário e bom o tempo e pouco.

Sim professor ótimo. Mais eu gostaria que as aulas fosse pelo menos três dias na semana.

FOI UM PRIMEIRO SEMESTRE MUITO BOM .ESPERO QUE NO ANO QUE VEM SEJA MAS POSITIVO..

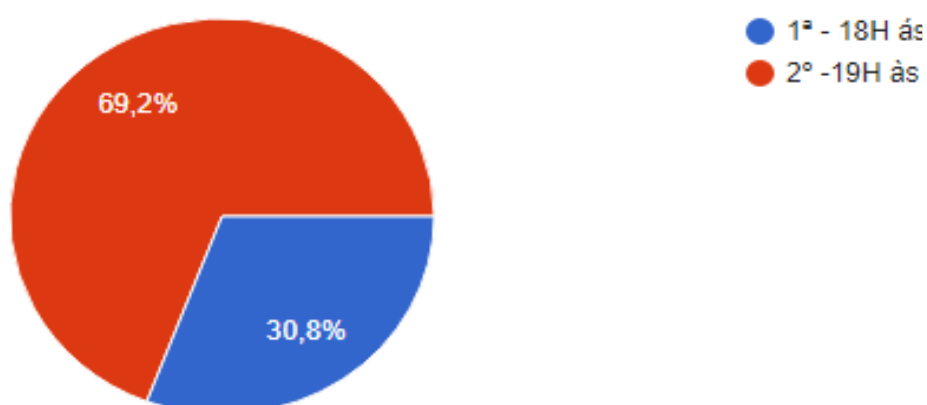
APÊNDICE B -

Os dados quantitativos coletados em 2019 por meio dos formulários da Plataforma digital, foram elaborados pelo professor Rubens Baldini Neto, responsável pelo projeto de Letramento Digital de Jovens e Adultos do CIEJA Campo Limpo e disponibilizados com a intenção de colaborar com futuras pesquisas que busquem identificar a percepção da aprendizagem de jovens e adultos no Ensino híbrido.

Retirados de: <<https://classroom.google.com/c/Mjg0Njc2MTM5MTRa>> acesso 25 de mar. de 2020.

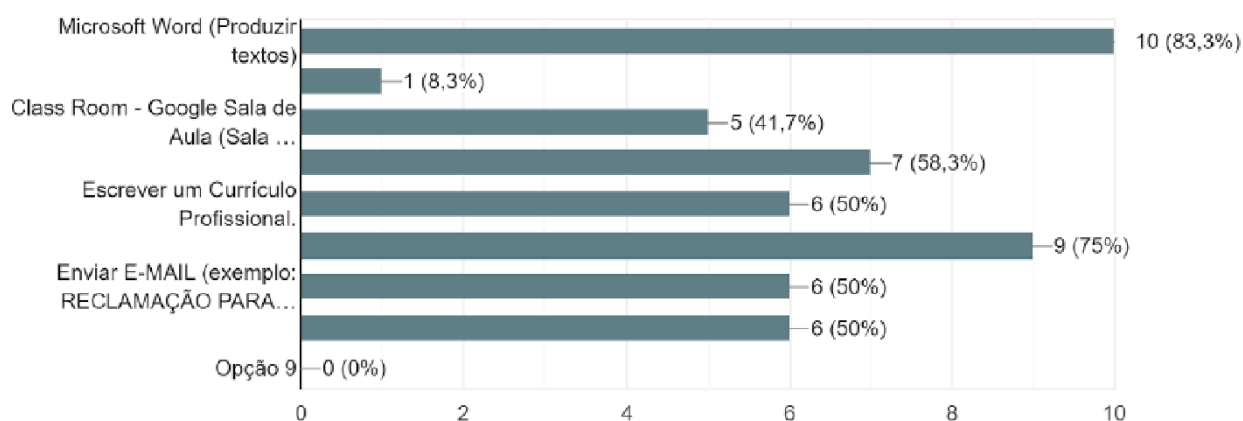
Em qual horário você frequentou as aulas de informática?

13 respostas



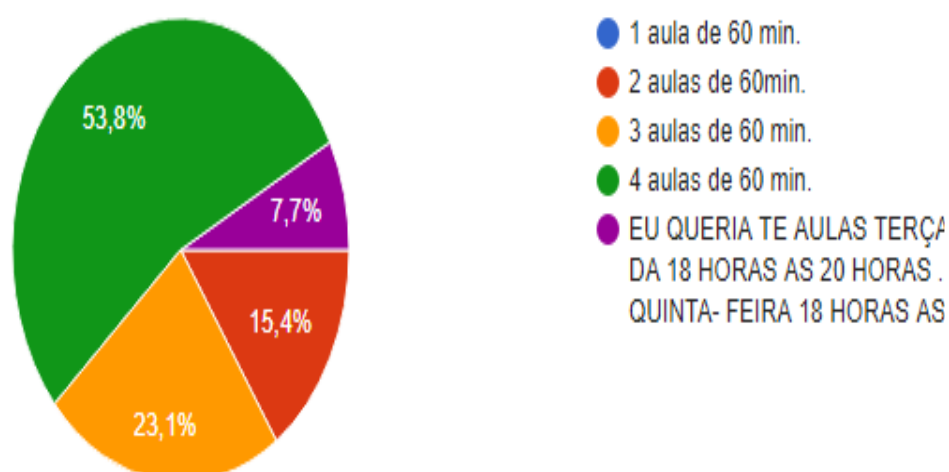
Quais destes programas você aprendeu ao utilizar?

12 respostas



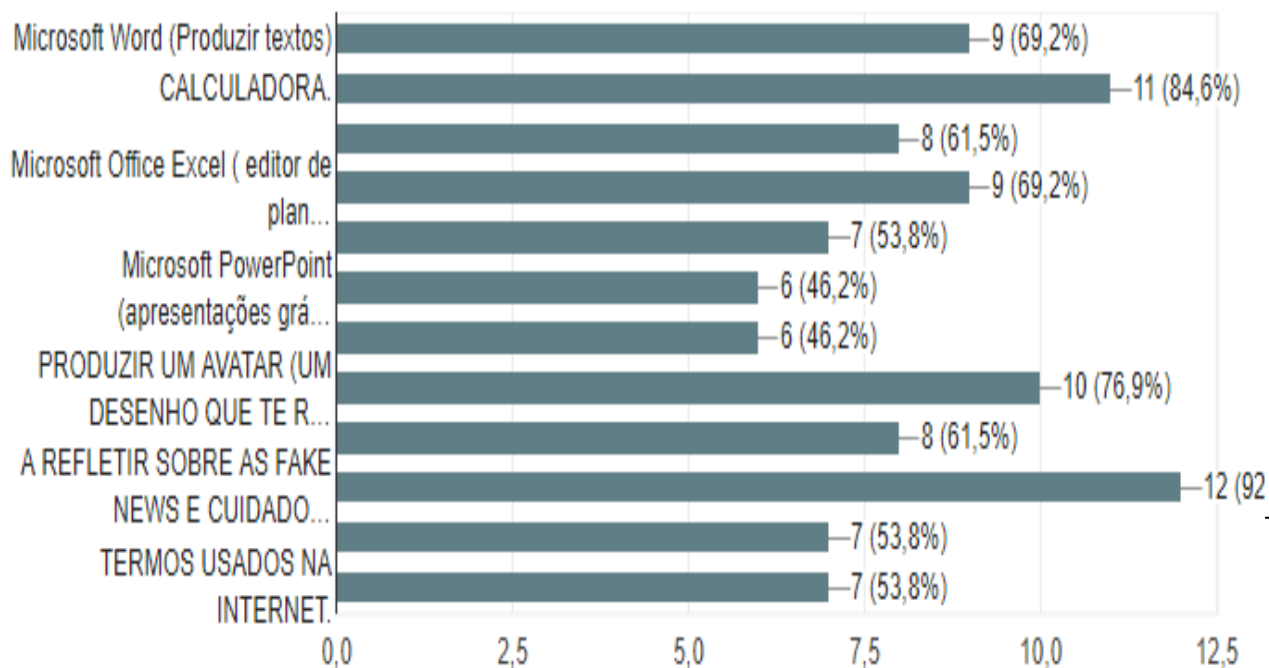
Quantas aulas de informática seriam ideias para suas necessidades pela semana?

13 respostas



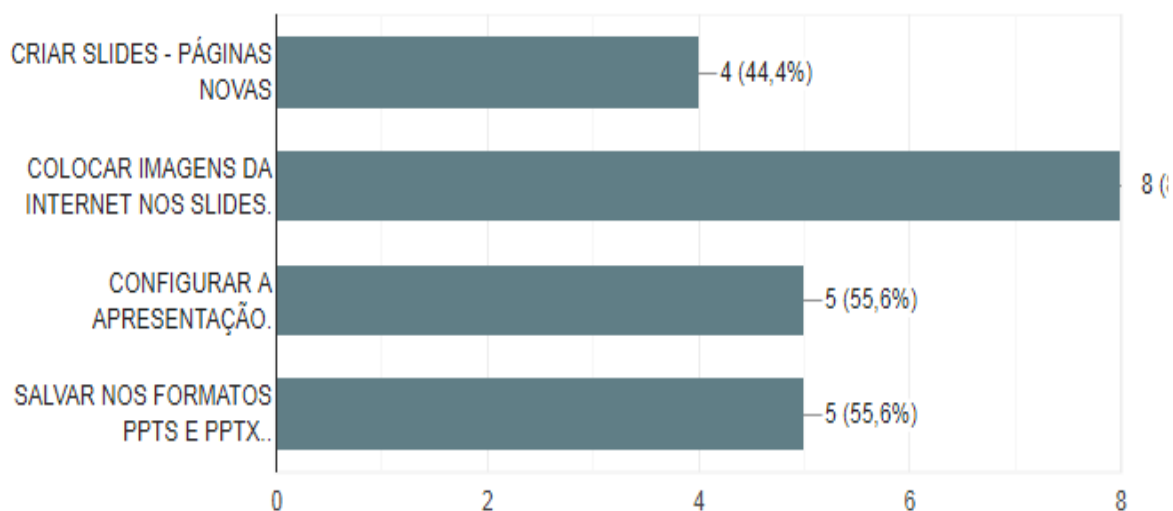
Quais destes programas você aprendeu ao utilizar?

13 respostas



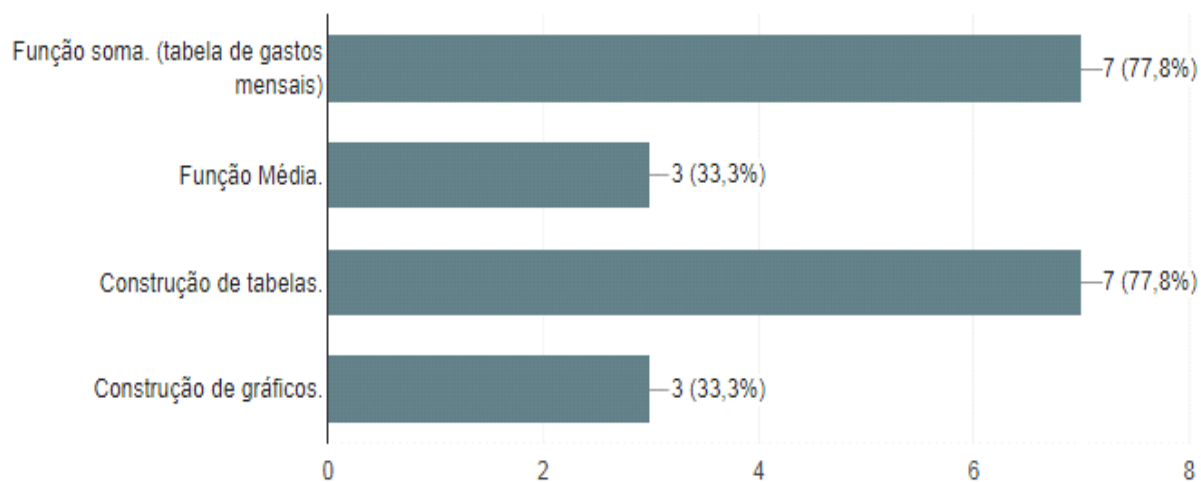
Se você assistiu as aulas de POWER POINT. Qual desas funções você aprendeu a utilizar:

9 respostas



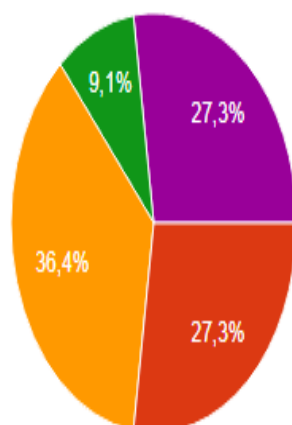
Se você assistiu as aulas de EXCEL. Qual desas funções você aprendeu a utilizar:

9 respostas



Se você assistiu as aulas de WORD. Qual desas funções você aprendeu a utilizar:

11 respostas



- ABRIR UMA PÁGINA NOVA.
- DIGITAR COM TODOS OS DEDOS NO TECLADO.
- COLOCAR TÍTULO E CONFIGURAR UM TEXTO.
- CORRIGIR ERROS USANDO O CORRETOR ORTOGRÁFICO.
- SALVAR O DOCUMENTO EM PDF OU DOCX.

APÊNDICE C



Ministério da Educação
 Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 Sistema de Bibliotecas

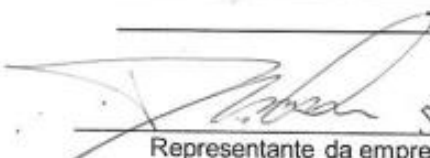
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÕES DE EMPRESAS

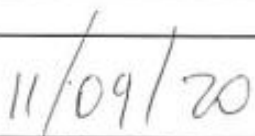
Empresa: C.I.E.J.A – CAMPO LIMPO
 CNPJ: 04.107.733/0001-80. Inscrição Estadual: _____
 Endereço completo: Rua Cabo Estácio da Conceição, N°. 176 - Parque Maria Helena, São Paulo - SP. CEP: 05.854-060
 Representante da empresa: Diego Elias Santana Duarte
 Telefone: (11) 5816-3701 e-mail: ciejacampolimpo@sme.prefeitura.sp.gov.br
 Tipo de produção intelectual: () TCC¹ (X) TCCE² () Dissertação () Tese
 Título/subtítulo: Letramento Digital na EJA com a utilização de AVA: possibilidade de um aprendizado significativo
 Autor³: Rubens Baldini Neto Código de matrícula³: 2180456
 Orientador: Maurini de Souza Alves Pereira
 Co-orientador: _____
 Curso/Programa de Pós-graduação: Especialização em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino

Como representante da empresa acima nominada, declaro que as informações e/ou documentos disponibilizados pela empresa para o trabalho citado:

- (X) Podem ser publicados sem restrição.
 () Possuem restrição parcial por um período⁴ de _____ anos, não podendo ser publicadas as seguintes informações e/ou documentos: _____

 () Possuem restrição total para publicação por um período⁴ de _____ anos, pelos seguintes motivos: _____


 Representante da empresa


 Local e Data

*Diego Elias Santana Duarte
 RF: 8017943
 Coordenador Geral*

¹ TCC – monografia de Curso de Graduação ou Formação Pedagógica.

² TCCE – monografia de Curso de Especialização.

³ Para os trabalhos realizados por mais de um aluno, devem ser apresentados os dados de todos os alunos.

⁴ O período de restrição parcial ou total deste Termo deve ser igual ao período definido em termo específico estabelecido entre a UTFPR e a empresa. A íntegra do resumo e os metadados ficarão disponibilizados.

ANEXO

Resolução Nº.1, de 2 de Fevereiro de 2016 Ministério da Educação - Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DOU de 03/02/2016 (nº 23, Seção 1, pág. 6)

Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, em conformidade com o disposto nas alíneas "a" e "c" do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, no art. 211 da Constituição Federal, nos arts. 8º e 80 da Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 5.622/2005, com a redação dada pelo Decreto nº 6.303/2007, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2015, homologado por Despacho do Ministro da Educação, publicado no DOU 28 janeiro de 2016, resolve:

Art. 1º - A presente Resolução define Diretrizes Operacionais Nacionais para regulamentar a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade de Educação a Distância (EAD), em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

§ 1º - A modalidade de Educação a Distância é aqui entendida como uma forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias que permitem a atuação direta do professor e do aluno em ambientes físicos diferentes, em consonância com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394/96 e com o Decreto nº 5.622/2005.

§ 2º - Para tanto, exige-se que haja uma prévia e rigorosa avaliação por parte dos órgãos próprios do sistema de ensino da Unidade da Federação de origem sobre os recursos tecnológicos disponibilizados pela instituição de ensino que está pleiteando essa expansão, considerando a multiplicidade de plataformas, meios e mídias como do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), transmissão de aulas via satélite, internet, videoaulas, MOOCS, telefonia celular, redes sociais, aplicativos *mobile learning*, TV digital, rádio, impresso e outros que compõem o arsenal de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que podem ser apropriadas e adequadas a diferentes modelos e formatos de mediação pedagógica, a fim de garantir que a mesma atenda plenamente a nova localidade em que pretende atuar, sendo capaz de viabilizar a transmissão e mediação de conteúdos pelos meios compatíveis com a realidade da região pretendida.

§ 3º - As Diretrizes Operacionais Nacionais para o funcionamento dos cursos e programas referidos no *caput* deste artigo guardam plena isonomia com as correspondentes Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para os cursos presenciais, atendidas às especificidades exigidas para aquela modalidade de ensino.

§ 4º - A presente Resolução considera que, de acordo com os arts. 16 e 17 da LDB e os arts. 20, 20-A e 20-B da Lei nº 12.513/2011, na redação dada pela Lei nº 12.816/2013, no âmbito da oferta da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos:

- a) o sistema federal de ensino é composto por instituições da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA) e das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais;
- b) os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal são compostos por escolas técnicas privadas e IES públicas estaduais, distritais e municipais;
- c) as escolas técnicas privadas mantidas por IES privadas poderão ofertar cursos técnicos de nível médio nas localidades em que a IES mantenha cursos de graduação em áreas de conhecimento correlatas à do curso técnico a ser ofertado, desde que sejam devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação para a oferta de programas educacionais no âmbito do Pronatec, bem como apresentem excelência na ação educativa ofertada e comprovada no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e demonstre condições de acessibilidade e de práticas educacionais inclusivas;

d) a supervisão e a avaliação dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio executadas por escolas técnicas privadas mantidas por IES privadas, nos termos da alínea anterior, ficarão a cargo dos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, em regime de colaboração com a União.

Art. 2º - As instituições educacionais vinculadas ao sistema federal de ensino devem se orientar pelas seguintes Diretrizes Operacionais Nacionais:

I - Oferta de Educação a Distância (EAD) no âmbito da própria Unidade da Federação:

a) o credenciamento institucional para atuar na modalidade de Educação a Distância, de competência original dos órgãos próprios do Ministério da Educação, será exercido pelos conselhos superiores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou similares, bem como pelos Conselhos Regionais dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, conforme o caso, exercendo função delegada do Ministério da Educação;

b) no âmbito do sistema federal de ensino, a autorização de funcionamento de cursos na modalidade de Educação a Distância, em relação à rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, será concedida, nos termos do art. 2º da Lei nº 11.892/2008, sempre pelos respectivos Conselhos Superiores das Instituições Educacionais da rede federal de ensino e, em relação aos Serviços Nacionais de Aprendizagem, pelos seus Conselhos Regionais, nos termos do art. 20 da Lei nº 12.513/2011, na redação dada pela Lei nº 12.816/2013;

c) no caso das IES privadas (universidades, centros universitários e faculdades), as devidas autorizações de funcionamento serão concedidas pelos órgãos próprios do Ministério da Educação, nos termos do disposto no artigo anterior, obedecidas as normas legais definidas pelo § 1º e pelo § 2º do art. 20-B da Lei nº 12.513/2011, na redação dada pela Lei nº 12.816/2013, nos seguintes termos:

1. Apenas poderão ser habilitadas perante o Ministério da Educação, nos termos do art. 6º-A da Lei nº 12.513/2011, na redação dada pela Lei nº 12.816/2013, as IES que atenderem aos índices de qualidade acadêmica e a outros requisitos estabelecidos em ato do Ministro da Educação, condicionado ao atendimento dos requisitos estabelecidos.

2. A supervisão e a avaliação dos cursos serão realizadas em regime de colaboração com os órgãos competentes dos Estados e do Distrito Federal, nos termos estabelecidos em atos específicos do Ministro da Educação.

3. A criação de novos cursos deverá ser comunicada previamente pelas referidas IES aos órgãos competentes dos Estados e do Distrito Federal, que poderão, a qualquer tempo, pronunciar-se sobre eventual descumprimento dos requisitos necessários para a oferta dos cursos.

II - Oferta de Educação a Distância (EAD) fora da Unidade da Federação de origem, no âmbito do sistema federal de ensino:

a) se em instituições de ensino públicas ou em unidades de ensino profissional dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, a abertura desses polos de apoio presencial será autorizada pelo respectivo órgão colegiado superior da instituição de Educação Profissional vinculada à rede federal de ensino ou dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, conforme o caso, devendo esta autorização, para fins de supervisão educacional, ser imediatamente comunicada ao Ministério da Educação e, no caso dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, aos respectivos Departamentos Nacionais, bem como ao correspondente Conselho de Educação dos Estados e do Distrito Federal, para conhecimento;

b) se em instituições de ensino privadas, a abertura de polos de apoio presencial deverá ser autorizada pelo Conselho Estadual de Educação receptor, responsável pela supervisão educacional desses polos, em regime de colaboração com o sistema federal de ensino, caso a instituição educacional, que é vinculada ao sistema federal de ensino, já conte com cursos devidamente implantados na Unidade da Federação de origem do credenciamento, podendo oferecer esses cursos, desde que nas mesmas condições técnicas e tecnológicas de funcionamento em que foi aprovada.

Art. 3º - As instituições de ensino privadas, vinculadas aos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, devem se orientar pelas seguintes Diretrizes Operacionais Nacionais:

I - Oferta da Educação a Distância (EAD) no âmbito da própria Unidade da Federação:

a) atenderá ao disposto nas normas emitidas pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino;

b) o credenciamento da sede da instituição educacional para atuar na modalidade de Educação a Distância (EAD) e a correspondente autorização de funcionamento de cursos e programas será concedido pelo respectivo Conselho Estadual de Educação e terão validade plena para atuação no âmbito da própria Unidade da Federação;

c) para atuação no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, essa autorização de funcionamento deverá se restringir apenas aos cursos incluídos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio administrado e divulgado pelo MEC.

II - Oferta de Educação a Distância (EAD) fora do âmbito da Unidade da Federação:

a) para se beneficiar do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, é condição prévia essencial que a instituição educacional já se encontre credenciada para atuar na Educação a Distância por parte do sistema de ensino ao qual está jurisdicionada, nos termos das respectivas Diretrizes Nacionais e já conte com cursos devidamente autorizados ou reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação da Unidade da Federação de origem do credenciamento;

b) a instituição educacional devidamente credenciada para atuar na modalidade de Educação a Distância (EAD) pelo sistema de ensino ao qual está jurisdicionada, caso esteja interessada em expandir a sua atuação com polos de apoio presencial fora da sua Unidade da Federação, poderá habilitar-se para essa oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com os mesmos cursos já ofertados na

Unidade da Federação de origem, nas mesmas condições técnicas e tecnológicas de funcionamento em que foi aprovada, mediante articulação com os Conselhos de Educação receptores nas demais Unidades da Federação;

c) o Conselho Estadual de Educação que credenciar uma instituição educacional para atuar no âmbito da Educação a Distância (EAD) e autorizar o funcionamento de cursos nessa modalidade de ensino para a oferta nas demais Unidades da Federação, caso esta alternativa esteja prevista no seu projeto pedagógico, deverá comunicar o seu ato normativo aos demais Conselhos de Educação, encaminhando, também, a avaliação técnica e tecnológica de sua proposta institucional, que comprove as condições da instituição educacional para atuar com qualidade em polos de apoio presencial fora de sua Unidade da Federação;

d) o Conselho Estadual de Educação de origem deverá encaminhar aos demais Conselhos Estaduais de Educação cópias dos respectivos atos de credenciamento institucional e de autorização de funcionamento de cursos, bem como a avaliação técnica e tecnológica relativa à instituição de ensino, caracterizando as condições de funcionamento dos seus polos de apoio presencial e encaminhar, também, os critérios estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação de origem para a oferta de cursos e programas de Educação a Distância (EAD), como indicação ao Conselho Estadual de Educação e demais órgãos do sistema de ensino receptor para a verificação das condições de atuação e dos recursos técnicos e tecnológicos disponibilizados nos polos de apoio presencial;

e) a instituição educacional, de posse do ato de autorização para abertura de polo de apoio presencial nas demais Unidades da Federação, deverá comunicar ao respectivo Conselho Estadual de Educação da Unidade da Federação onde pretende atuar, os locais de funcionamento dos respectivos polos, caracterizados como unidade operacional de apoio presencial, vinculada à sede da instituição, utilizada para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas, para fins de fiscalização e supervisão, a começar pela visita *in loco* realizada pelo órgão próprio do sistema de ensino receptor, objetivando a expedição do ato de autorização de funcionamento dos polos, no menor prazo possível, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino;

f) para a atuação fora da Unidade da Federação de origem, é necessário que os polos de apoio presencial sejam devidamente vistoriados, com base em critérios estabelecidos para a oferta desses cursos e programas de Educação a Distância (EAD) pelos órgãos dos sistemas de ensino de origem e receptor, para verificação das condições de instalação e funcionamento dos polos, em regime de colaboração entre o Conselho Estadual de Educação de origem e o receptor, para fins da exigida supervisão educacional;

g) para a realização das visitas *in loco*, em cumprimento às necessárias vistorias nos polos de apoio presencial, determinadas pelas alíneas "e" e "f" deste inciso, os sistemas de ensino dos Estados poderão se articular com os correspondentes sistemas municipais, aplicando o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios.

h) identificada e comprovada a existência de irregularidade no funcionamento de polo de apoio presencial situado fora da Unidade da Federação de origem, a mesma deverá ser imediatamente comunicada pelos órgãos próprios do sistema de ensino receptor à instituição educacional e ao respectivo Conselho Estadual de Educação de origem, para que a irregularidade seja corrigida em, no máximo, 60 (sessenta) dias, a fim de não prejudicar os alunos com a oferta irregular de cursos, devendo ser suspensas imediatamente as novas matrículas;

i) caso a irregularidade apontada não seja corrigida no prazo estipulado de 60 (sessenta) dias ou devidamente justificada pela instituição educacional ao Conselho Estadual de Educação de origem e ao receptor em, no máximo, 30 (trinta) dias, contados do recebimento da notificação, o polo de apoio presencial será imediatamente fechado, encerrando suas atividades, devendo a instituição educacional encaminhar todos os alunos matriculados para outro estabelecimento de ensino devidamente regularizado, para fins de continuidade e conclusão de estudos, sob sua inteira responsabilidade, não importando em nenhum prejuízo para os educandos, suspendendo-se em definitivo novas matrículas;

j) para a autorização de funcionamento de cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é essencial que a instituição educacional comprove efetivas condições de prática profissional no polo de apoio presencial, bem como crie reais condições, mediante acordos de cooperação técnica com instituições ofertantes de campos de estágio profissional supervisionado, quando for o caso, para o desenvolvimento das correspondentes atividades práticas exigidas;

k) caberá à sede administrativa da instituição educacional credenciada expedir, sob sua inteira responsabilidade, históricos escolares, declarações de conclusão de etapas e modalidades de ensino, certificados e diplomas com as especificações cabíveis, observadas a legislação e as normas vigentes e, no caso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, serem devidamente inseridos no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) ou similar, administrado pelo MEC, indicando sempre o endereço do local onde o formando concluiu o curso e os respectivos atos autorizativos nas Unidades da Federação de origem e de destino.

Art. 4º - As instituições de ensino públicas vinculadas aos sistemas estaduais de ensino devem se orientar por estas Diretrizes Operacionais Nacionais:

I - A oferta de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas etapas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, na modalidade de Educação a Distância (EAD), se dará, prioritariamente, no âmbito do próprio sistema estadual de ensino, nos seguintes termos:

a) atenderá ao disposto nas normas definidas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação;

b) o credenciamento original da instituição de ensino para atuar na modalidade de Educação a Distância (EAD) e a autorização de funcionamento de cursos e programas serão concedidos pelo Conselho Estadual de Educação e terão validade para atuar apenas na sua Unidade da Federação.

II - Eventual proposta para oferta de Educação a Distância (EAD) por parte de instituições públicas vinculadas ao sistema estadual de ensino, fora do âmbito da Unidade da Federação de origem, depende de prévia e expressa autorização do correspondente Conselho Estadual de Educação receptor.

Art. 5º - A idade mínima para ingresso em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade de Educação a Distância (EAD), deverá ser a mesma exigida como pré-requisito para esses cursos desenvolvidos presencialmente, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e normas complementares definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º - Para dar visibilidade e divulgação ao regime de colaboração entre os sistemas de ensino, será utilizado o Sistec, de conformidade com o art. 8º do Decreto nº 5.622/2005, que contará com informações atualizadas das instituições credenciadas, seus cursos autorizados, alunos matriculados e concluintes por curso e programa, com indicação dos respectivos polos de apoio presencial devidamente supervisionados, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

Art. 7º - As instituições educacionais devem diligenciar para garantir o pleno aproveitamento de estudos realizados tanto em cursos presenciais, quanto em cursos a distância, devidamente autorizados e ofertados por instituições educacionais credenciadas, conforme disciplinado pela legislação educacional vigente.

Art. 8º - Instituições educacionais que ofereçam cursos de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, presencial ou a distância, devidamente autorizados pelos órgãos próprios do sistema de ensino para atuar nessas duas modalidades educacionais, devem contar com planos de curso cujos objetivos, características e organização curricular, sejam similares e atendam plenamente às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, podendo garantir processos de aproveitamento de estudos que permitam aos seus alunos o trânsito de uma para outra modalidade educacional, para fins de continuidade e de conclusão de estudos.

Art. 9º - Os cursos técnicos de nível médio oferecidos na modalidade de Educação a Distância (EAD) estabelecerão, em seus respectivos projetos pedagógicos, os percentuais mínimos de atividades presenciais necessários para o cumprimento da formação técnica pretendida, devendo, para tanto, comprovar previamente a garantia de reais condições de prática profissional e de desenvolvimento de estágio profissional supervisionado, quando for o caso, mediante celebração de acordos ou termos de cooperação técnica e tecnológica com outras organizações.

Art. 10 - As instituições educacionais que ofertem cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, devem comprovar, em seus ambientes virtuais de aprendizagem ou em sua plataforma tecnológica, plenas condições de atendimento às necessidades de aprendizagem de seus alunos, garantindo atenção especial à logística desta forma de oferta educacional, priorizando o acervo bibliográfico virtual sobre o acervo físico.

Art. 11 - Os cursos técnicos de nível médio correspondentes a profissões regulamentadas por legislação e normas específicas devem, necessariamente, levar em consideração, nos seus planos de curso, as atribuições funcionais legalmente definidas.

Art. 12 - O cumprimento destas Diretrizes Operacionais para a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na modalidade de Educação a Distância (EAD), em regime de colaboração entre as diferentes Unidades da Federação, será obrigatório a partir de 90 (noventa) dias contados da data de homologação deste Parecer.

Art. 13 - Considera-se o período de 120 (cento e vinte) dias contados da data de homologação deste Parecer como período de transição, para regularizar eventuais casos pendentes que se fizerem necessários para fins de adequação às normas da presente Resolução e implantar efetivamente o regime de colaboração em relação à oferta e supervisão de programas de Educação a Distância no âmbito da Educação Básica, em especial no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Art. 14 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

LUIZ ROBERTO ALVES