



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA,
INCLUSÃO E DIVERSIDADE**

**ATIVIDADE COMPLEMENTAR INVERTIDA (ACI): UMA PROPOSTA
HÍBRIDA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

NAIARA SANTANA SOUZA

**FEIRA DE SANTANA
2024**

**ATIVIDADE COMPLEMENTAR INVERTIDA (ACI): UMA PROPOSTA HÍBRIDA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação no formato multipaper apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Educação científica e práticas educativas (Linha 1)

Orientador: Dr. Eniel do Espírito Santo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729a Souza, Naiara Santana
Atividade complementar invertida (ACI): uma proposta híbrida de formação continuada com os professores da Educação de Jovens e Adultos [recurso eletrônico] / Naiara Santana Souza. – 1. ed. – Feira de Santana: Edição do autor, 2024.
106p.; PDF; 1MB.

Formato Digital
Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, 2024.

Orientador: Eniel do Espírito Santo.

1. Formação de professores. 2. Atividade Complementar Invertida. 3 .Educação de Jovens e Adultos. 4. Cultura Digital. 5. Hibridismo. I. Título.

CDD 370.71

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL**

**ATIVIDADE COMPLEMENTAR INVERTIDA (ACI): UMA PROPOSTA HÍBRIDA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado.

Aprovado em: 25/03/2024

Prof. Dr. Eniel do Espírito Santo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientador

Profa. Dr^a. Idalina Sousa Mascarenhas Borghi
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinadora Interna

Prof. Dr. Emanuel do Rosário Santos Nonato
Universidade do Estado da Bahia
Examinador Externo

Prof. Dr. Adriano Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

A meu amado Deus que realizou meu sonho de ser aprovada no mestrado e me deu graça para concluir o curso. Para Ele toda glória, honra e louvor.

A minha amiga Janieli Lopes Ferreira que me apoiou durante todo processo seletivo, ajudando na correção do projeto, orientações para entrevista, etc., e durante todo curso me dando conselhos, incentivos e orientações.

A minha família, especialmente minha irmã Crislane Santana Souza e meu cunhado Aelço Brito de Jesus que me ajudaram desde o processo de seleção, cedendo sua casa para que eu realizasse a entrevista, emprestando notebook, comemoram junto comigo a aprovação. Além disso, minha irmã me ajudou durante a pesquisa de campo no preparo de deliciosas comidas e gravação das rodas de conversa.

A direção e vice direção do Colégio Estadual Maria Xavier de Andradre Reis (CEMXAR) do município de Presidente Tancredo Neves que me apoiaram desde a aprovação até a conclusão do curso. A estes meus sinceros agradecimentos, pois eles (as): Adriano Santos Fonseca, Elvis Rangel Barreto e Lorena Souza da Silva Gomes foram compreensivos e possibilitaram que eu cursasse o mestrado.

A meu amigo Luiz Carlos Sacramento da Luz que me ajudou de diversas formas durante o curso, dentre elas me deu conselhos, caronas e me acolheu em sua casa para que eu pudesse cursar uma disciplina optativa no PPGEDUC que posteriormente foi convalidada.

A meu orientador que me apoiou e incentivou nos estudos, pesquisa, publicações, participação de eventos como RECONCITEC e FORTEC.

Aos demais colegas da minha turma do PPGEICID que me acolheram de forma afetuosa, principalmente no primeiro e segundo semestre, o mais difícil de todos para mim devido a problemas pessoais.

Aos (as) professores (as) do Maria Xavier que colaboraram com a pesquisa de campo, sem os quais não seria possível realizar a investigação no lócus escolhido.

A professora Leila Damiana dos Santos Souza que me deu conselhos para que eu pudesse concluir o curso quando eu estava fragilizada e pensando em desistir.

A minha amiga Maria Rosenilda de Jesus Amora que me apoiou durante toda pesquisa de campo, preparando um delicioso café, ajudando a arrumar o ambiente das rodas de conversa e ACI.

Aos docentes que participaram da minha banca de qualificação e defesa: Idalina Sousa Mascarenhas Borghi, Emanuel do Rosário Santos Nonato, Ana Katia Alves dos Santos e Adriano Dantas de Oliveira.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR INVERTIDA (ACI): UMA PROPOSTA HÍBRIDA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Resumo

A sociedade atual está imersa na cultura digital que compreende novas formas de pensar e existir, mediatizada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Assim, para proporcionar formação continuada em serviço aos (as) professores (as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), contextualizada com a cultura digital, nos baseamos na aprendizagem ativa como proposta metodológica de formação. Nesse sentido, visando adequar a metodologia ativa da Sala de Aula Invertida (SAI) para a Atividade Complementar (AC), este estudo propôs como objetivo geral desenvolver a Atividade Complementar Invertida (ACI), a partir do Guia e seu respectivo framework, com os (as) professores (as) da EJA, em um colégio de ensino médio da rede estadual da Bahia para uma formação continuada em serviço contextualizada com a cultura digital. Para alcançar o objetivo geral, o estudo pautou-se pelos seguintes objetivos específicos: a) construir revisão de literatura sobre as potencialidades da Sala de Aula Invertida (SAI) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação continuada em serviço de professores (as) da EJA; b) construir coletivamente com os (as) professores(as) da EJA uma proposta de Guia da ACI e seu *Framework*, aplicando e validando a sua implementação no colégio lócus da pesquisa. Este estudo apresenta-se no formato de dissertação multipaper, englobando coletânea 3 (três) artigos científicos, resultando na proposição de dois produtos educacionais como produtos técnico-tecnológicos, ou seja, o Guia da ACI e seu *Framework*. O estudo possui como inspiração filosófica a fenomenologia, baseando-se numa abordagem qualitativa, inspirada na pesquisa-ação. Ademais, quanto aos dispositivos para a construção de dados, adotamos primeiro, a revisão sistematizada de literatura; posteriormente, desenvolvemos quatro rodas de conversas que contribuíram para o desenvolvimento conjunto, aplicação e avaliação (validação) do Guia e seu *Framework*. Como estratégia de tratamento dos dados realizamos a análise e interpretação. Os resultados da pesquisa revelaram que a ACI apresenta potencialidade formativa de grande valia, haja vista que promove a desconstrução de uma formação continuada em serviço tradicional, nos moldes da educação bancária, e exclusivamente presencial física. Além disso, possibilita estudos e produções individuais e coletivas, permitindo ao (a) professor (as) gerenciar seu tempo de estudo *online*, além de proporcionar discussão aprofundada na etapa presencial, visto que os professores já se apropriaram teoricamente do tema. Concluímos que se faz necessário adequar a formação continuada em serviço à cultura digital, proporcionando momentos formativos híbridos (*online* e presencial), por meio de uma metodologia ativa de formação continuada em serviço como a ACI.

Palavras-chave: Formação Continuada em Serviço. Atividade Complementar Invertida. Educação de Jovens e Adultos. Cultura Digital. Hibridismo.

FLIPPED COMPLEMENTARY ACTIVITY (FCA): A HYBRID PROPOSAL FOR CONTINUING EDUCATION WITH TEACHERS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION

Abstract

Today's society is immersed in a digital culture that includes new ways of thinking and existing, mediated by Digital Information and Communication Technologies (DICT). So, in order to provide continuing in-service training for teachers of Youth and Adult Education (EJA), contextualized with digital culture, we based ourselves on active learning as a methodological training proposal. In this sense, with the aim of adapting the active methodology of the Flipped Classroom (SAI) to the Complementary Activity (CA), the general objective of this study was to develop the Inverted Complementary Activity (ICA), based on the Guide and its respective framework, with EJA teachers in a high school in the state of Bahia for continuing in-service training contextualized with digital culture. In order to achieve the general objective, the study was guided by the following specific objectives: a) to conduct a literature review on the potential of the Flipped Classroom (I-CL) and Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in the continuing in-service training of EJA teachers; b) to collectively build a proposal for an ACI Guide and *Framework* with EJA teachers, applying and validating its implementation at the school where the research was conducted. This study is presented in the form of a multipaper dissertation, comprising a collection of 3 (three) scientific articles, resulting in the proposal of two educational products as technical-technological products, i.e. the ACI Guide and its *Framework*. The study's philosophical inspiration is phenomenology, based on a qualitative approach inspired by action research. In addition, in terms of data construction, we first adopted a systematized literature review; then we developed four rounds of conversations that contributed to the joint development, application and evaluation (validation) of the Guide and its *Framework*. We used analysis and interpretation as our data processing strategy. The results of the research revealed that the ACI has great formative potential, given that it promotes the deconstruction of traditional in-service continuing education, along the lines of banking education, and exclusively in person. In addition, it enables individual and collective studies and productions, allowing teachers to manage their study time *online*, as well as providing in-depth discussion in the face-to-face stage, given that the teachers have already taken theoretical ownership of the topic. We conclude that it is necessary to adapt in-service training to the digital culture, providing hybrid training moments (*online* and face-to-face) through an active in-service training methodology such as ACI.

Keywords: Continuing Education in Service. Flipped Complementary Activity. Youth and Adult Education. Digital Culture. Hybrid.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 JUSTIFICATIVA	14
1.2 CAMINHO METODOLÓGICO.....	17
1.2.1 A Fenomenologia como Inspiração Filosófica da Investigação.....	17
1.2.2 Lócus da Pesquisa.....	18
1.2.3 Os Atores da Pesquisa	18
1.2.4 Tipologia da Pesquisa	18
1.2.5 Construção e Análise de Dados	19
1.2.6 Considerações Éticas	22
1.2.7 Estrutura do Relatório de Pesquisa	22
REFERÊNCIAS.....	24
2. ARTIGO A - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CULTURA DIGITAL: POTENCIALIDADES DA SALA DE AULA INVERTIDA.....	28
3. ARTIGO B - FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	45
4. ARTIGO C - GUIA E <i>FRAMEWORK</i> DA ATIVIDADE COMPLEMENTARINVERTIDA (ACI): UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO COM OS (AS) PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	62
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	92
5.1 Questão problema e objetivos da pesquisa	92
5.2 Contribuições da pesquisa	94
5.3 Limitações do estudo	95
5.4 Recomendações.....	95
6. ANEXO.....	97

1. INTRODUÇÃO

A sociedade está em processo constante de transformação e isso só é possível graças à capacidade dos seres humanos de pensar, estudar, aprender, ensinar, inventar, construir, desconstruir, se relacionar com seus pares e com a natureza. Assim, “[...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”, conforme advoga Freire (1996, p. 28). Nesse espírito aventureiro, o homem inventou a internet e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que estão presentes em todas as esferas da sociedade contemporânea, dentre elas a educação, política, economia, religião e família.

Nesse sentido, conforme Kenski (2007, p. 33), “a convergência das tecnologias de informação e de comunicação para a configuração de uma nova tecnologia, a digital, provocou mudanças radicais”. Diante disso, as TDIC, provenientes da inovação tecnológica, ao mesmo tempo em que influenciam, sofrem influência e provocam mudanças significativas ao possibilitarem às pessoas novas formas de se relacionar, ensinar, aprender, trabalhar, comercializar e de exercer a cidadania, dentre outros, segundo Kenski (2007). Assim, a autora ressalta que a educação não pode ser dissociada das tecnologias digitais porque elas são indissociáveis, visto que usamos as TDIC para pesquisar, ensinar e aprender, assim como precisamos da educação para aprender mais sobre essas tecnologias e aprimorá-las.

Dessa forma, “[...] as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos”, no dizer de Castells (1999, p. 69). Assim, é preciso compreender a função social das TDIC para se apropriar delas, consumir e produzir de forma consciente, ética e crítica. “[...] Conseqüentemente, a difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e a redefinem”, afirma Castells (1999, p. 69). Adicionalmente, a disponibilização dessas tecnologias digitais não tem um cunho neutro e sua utilização pode estar a serviço do sistema capitalista hegemônico ou ser apropriada de forma crítica, compreendendo sua função social.

Nesse sentido, a instituição de ensino que tem como um de seus papéis a formação de sujeitos críticos e reflexivos pode promover a apropriação crítica das TDIC adotando, por exemplo, no processo de ensino e aprendizagem bem como nas formações continuadas em serviço, metodologias ativas, tal como a Sala de Aula

Invertida (SAI), visto que esse tipo de metodologia incentiva a autonomia do sujeito aprendiz no seu processo de aprendizagem. Além disso, as metodologias ativas contrapõem a educação bancária que compreende o sujeito como um caixa eletrônico em que o (a) professor (a) deposita informações em um ser acrítico, que não respeita os saberes do outro e que não consegue construir um processo pedagógico de libertação do sujeito.

Em face do exposto, a coordenação pedagógica e os(as) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm como desafio vislumbrar que Educação não está desvinculada da economia, política e cultura para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e significativo. Portanto, no dizer de Arroyo (2006, p. 29), “[...] o desafio para quem prepara educadores de jovens e adultos é o de ver a educação sempre colada aos processos mais básicos da reprodução da existência humana”.

Não obstante, “[...] vivemos em uma sociedade em constante mutação, e acompanhar a dinâmica social deste processo significa adequar a proposta da escola à nova realidade dos estudantes”, conforme Borghi e Sá (2012, p. 122). A essa nova realidade podemos denominar cultura digital, que compreende novas formas de pensar e existir nesta sociedade contemporânea mediatizada pelas tecnologias digitais, de acordo com Nonato (2020). Para esse autor, é preciso compreender o papel que essas tecnologias desempenham na ação humana, ressalta.

Destarte, conforme Nonato, Sales e Sarly (2019, p. 162), “[...] a força de contexto que a cultura digital possui na contemporaneidade faz com que a escola seja penetrada, ainda que muitas vezes pelas fissuras de sua estrutura, pela cultura digital [...]”. Assim, é necessária uma “[...] formação adequada ao contexto da cultura digital”, como advogam Nonato e Cavalcante (2022, p. 23). Desse modo, para proporcionar formação continuada em serviço aos (as) professores (as) da EJA, contextualizada com a cultura digital, nos baseamos na aprendizagem ativa como proposta metodológica de ensino. As metodologias ativas reconhecem os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem como ativos (protagonistas), portanto buscam estimular o desenvolvimento da sua autonomia, segundo Moran (2015). Ressaltamos que as metodologias ativas podem ser implementadas por meio de um modelo de ensino híbrido, entre outras possibilidades analógicas. Segundo Colvara e Santo (2019), o hibridismo consiste na convergência de práticas e recursos tradicionais (analógicos) com os inovadores, como o uso das tecnologias digitais e suas interfaces.

Vale ressaltar que a coordenação pedagógica e os (as) professores (as) da EJA anseiam por formação continuada que os prepare para lidar com os desafios e possibilidades desta sociedade contemporânea, visto que a EJA desde seu início enfrenta uma alta tendência de descaso do poder público quanto à efetivação de políticas públicas de formação continuada que considerem suas especificidades e colaborem, de forma efetiva, com a prática desses profissionais que atuam nesta modalidade. Diante disso, a questão que inicialmente conduziu a pesquisa concentrou-se em saber: De que maneira a Atividade Complementar Invertida (ACI) pode potencializar a formação continuada em serviço dos (as) professores (as) da Educação de Jovens e Adultos?

Assim, o objetivo geral consistiu objetivo geral desenvolver a Atividade Complementar Invertida (ACI), a partir do Guia e seu respectivo framework, com os (as) professores (as) da EJA, em um colégio de ensino médio da rede estadual da Bahia para uma formação continuada em serviço contextualizada com a cultura digital. Para alcançar o objetivo geral, o estudo pautou-se pelos seguintes objetivos específicos: a) construir revisão de literatura sobre as potencialidades da Sala de Aula Invertida (SAI) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação continuada em serviço de professores (as) da EJA; b) construir coletivamente com os (as) professores(as) da EJA uma proposta de Guia da ACI e seu *Framework*, aplicando e validando a sua implementação no colégio lócus da pesquisa.

O Produto da Pesquisa apresenta notas por meio de um Guia da ACI e seu *Framework*, produto técnico-tecnológico do curso de mestrado, para implementação da metodologia ACI, com o objetivo de disponibilizar um recurso teórico-metodológico, resultante do desenvolvimento da pesquisa, para subsidiar a coordenação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos na implantação da estratégia ACI no seu lócus de trabalho. O produto será disponibilizado em PDF, de acesso livre, nas redes sociais. Assim, pretende-se colaborar com a formação continuada em serviço de professores (as) que fazem parte de outros Territórios de Identidade, da rede estadual e municipal da Educação do Estado da Bahia.

Em face do exposto, propusemos uma formação continuada baseada na Sala de Aula Invertida (SAI), uma das possibilidades de aplicação das metodologias ativas. Moran (2015) considera a SAI como uma das formas mais interessantes de ensinar nos dias atuais, pois faz a convergência de tecnologias analógicas e digitais. Além do

mais, colabora para aproveitar melhor o tempo presencial da aula, visto que os textos e demais materiais devem ser disponibilizados anteriormente à aula, por exemplo, nas interfaces digitais, tais como nas plataformas virtuais do Google Sala de Aula, ou nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, dentre outros.

Nesse sentido, visando adequar a metodologia ativa - Sala de Aula Invertida (SAI) - ao contexto de atuação da coordenação pedagógica escolar, este estudo propôs a Atividade Complementar Invertida (ACI) como metodologia de formação docente continuada em serviço. Destaca-se que na rede pública de ensino do Estado da Bahia, a Atividade Complementar (AC) constitui-se carga horária reservada e garantida aos “[...] professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional [...]” (Bahia, 2002, p. 16). Essa reserva corresponde a 25% do total da carga horária de trabalho do professor (a) da Educação Básica, constituindo-se como um direito e dever. Assim, é “obrigatória a participação de todos os professores em efetiva regência nas Atividades Complementares, em dia e hora determinados pela direção da Unidade Escolar, sendo essas atividades supervisionadas pelo Coordenador Pedagógico” (Bahia, 2002, p. 16).

Ressaltamos que a legislação apresentada sobre a Atividade Complementar (AC) tem como intuito demonstrar que essa carga horária reservada é um direito do professor que implica seu dever de participação do AC, já que compõe sua carga horária de trabalho. No entanto, a pesquisa não ocorreu enquanto parte da Atividade Complementar (AC). Assim, a Atividade Complementar Invertida (ACI) foi em momento diferente da AC. Desse modo, a Atividade Complementar Invertida (ACI) não foi obrigatória, a participação foi facultativa e não acarretou nenhum tipo de ônus para os(as) professores(as) sujeitos da pesquisa, visto que fez parte da proposta do projeto de pesquisa, criada a partir da releitura da SAI, adaptando para o contexto da AC com intuito de contextualizar essa atividade com a cultura digital. Dessa forma, a ACI não feriu eticamente a autonomia de decisão de participação na pesquisa.

Considerando-se a importância da Atividade Complementar (AC) coletiva no processo de formação continuada em serviço, no planejamento e avaliação do trabalho didático-pedagógico, cabe à coordenação pedagógica da escola a condução dessa atividade. Vale ressaltar que a coordenação pedagógica tem como uma de suas funções principais a articulação da formação continuada docente em serviço,

conforme Imbernón (2009). Ademais, o Estatuto do Magistério da Bahia, em seu artigo Art. 8, que versa sobre as atribuições da coordenação pedagógica, define em seu inciso V que esse profissional deve “coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço” (Bahia, 2002, p. 3).

Ademais, a proposição da Atividade Complementar Invertida (ACI) constitui-se uma metodologia ativa, uma releitura da SAI, que reconhece a necessidade de uma AC coletiva, contextualizada com a cultura digital, capaz de aproveitar o máximo do seu tempo para a construção de conhecimentos, reflexão crítica sobre a prática pedagógica e criação de estratégias para minimizar os problemas escolares e maximizar as potencialidades da instituição. “Em termos concretos, não se pode negar que a questão metodológica, especificamente no que se refere à formação de seus professores, ainda constitui um dos fatores que dificultam a efetivação da EJA com qualidade”, segundo Soares e Pedroso (2016, p. 256).

Dessa forma, esta pesquisa pode contribuir para a construção de novos conhecimentos teóricos e metodológicos para a coordenação pedagógica, possibilitando maiores condições de reflexão e ação frente aos problemas que afetam a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na contemporaneidade. “[...] Cada vez mais, é preciso que haja uma nova escola, que possa aceitar o desafio da mudança e atender às necessidades de formação e treinamento em novas bases” (Keski, 2007, p. 51).

Além disso, este estudo apresenta a Atividade Complementar Invertida (ACI), seu objeto de estudo, como uma metodologia formativa para lidar com os desafios advindos desta sociedade digital, concernentes à formação continuada em serviço. “[...] Assim, reitera-se a necessidade de os processos formativos desses educadores partirem da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre ela, mantendo esse movimento de ação/reflexão/ação” (Soares; Pedroso, 2016, p. 259).

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, evidenciou em seus escritos a necessidade da ação/reflexão/ação como um processo indispensável para uma prática pedagógica autêntica, crítica e coerente (Freire, 1996). Nessa perspectiva, as formações continuadas de professores(as) precisam possibilitar a vivência de novas metodologias para que os docentes sejam capazes de refletir a partir das suas experiências e diálogos com a literatura, para posteriormente implantar tais metodologias com propriedade em sua prática pedagógica.

Além dos autores citados acima para a construção teórica do multipaper, nos baseamos nos seguintes: Gere (2008) e Nonato (2020) para cultura digital; para Tecnologia Digital de Informação e Comunicação(TDIC): Castells (1999) e Kenski (2007); Formação Continuada em serviço: Imbernón (2009) e Nóvoa (2012; 2019); Educação de Jovens e Adultos (EJA): Arroyo (2006), Borghi e Sá (2012) e Soares e Pedroso (2016); Metodologia Ativa: Freire (1996), Moran (2015) e Valente (2018); Sala de Aula Invertida (SAI): Moran (2015), Colvara e Santo (2017) e Christensen, Horn e Staker (2013); Hibridismo: Colvara e Santo (2019) e Christensen, Horn e Staker (2013).

1.1 JUSTIFICATIVA

A pesquisadora tem graduação em Pedagogia e atua como coordenadora pedagógica em um colégio estadual do interior da Bahia. Assim, a inquietação pessoal e profissional que gerou a escolha da temática e do objeto de investigação foi a carência de formação continuada em serviço com os(as) professores(as) da EJA que trabalhe com uma abordagem metodológica ativa/inovadora por meio de uma proposta de formação contextualizada nesta sociedade contemporânea e sua cultura digital. Nesse sentido, é também importante afirmar que a originalidade desta pesquisa revela-se por ser uma proposta de formação continuada em serviço que almeja ser desenvolvida com os docentes da EJA que atuam no ensino médio, contextualizada com esta sociedade, cuja proposta está baseada na SAI.

Além disso, a Atividade Complementar (AC) na rede estadual da Bahia tem um caráter estritamente presencial, descontextualizado com as demandas desta sociedade imersa na cultura digital. Assim, com intuito de diminuir a distância entre o dizer e o fazer, foi proposta a ACI, que é uma metodologia ativa de formação continuada em serviço para que os professores juntamente com a coordenação pedagógica não apenas estudem na AC sobre metodologia ativa, mas vivenciem uma formação continuada em serviço com esse viés e caráter formativo.

Desse modo, a relevância social do problema a ser investigado neste estudo consiste na necessidade de formação continuada que prepare a coordenação pedagógica e professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam no Ensino Médio para lidarem com os desafios advindos desta sociedade digital, por meio de metodologias que compreendam os sujeitos como ativos no processo de ensino e

aprendizagem. Assim, a Atividade Complementar Invertida (ACI), inspirada na Sala de Aula Invertida (SAI), se configura como um tipo de metodologia ativa de formação continuada em serviço que proporciona o protagonismo, haja vista que o processo de formação continuada precisa oportunizar à coordenação e ao(a) professor(a) o conhecimento e apropriação de metodologias que contribuam para a formação de um sujeito crítico, reflexivo, criativo e protagonista da sua aprendizagem e, para isso, torna-se preciso adotar metodologias que proporcionem essa apropriação.

Nessa perspectiva, acrescentamos que a relevância social e científica desta pesquisa reside na necessidade de a coordenação pedagógica e educadores(as) da EJA compreenderem que a ACI rompe com o modelo de formação apenas presencial físico. Além de contribuir para a desconstrução de propostas de formação expositiva, reprodutivista e frequentemente com resquícios da educação bancária severamente criticada por Freire (1987).

Em consonância com o exposto, a investigação visa contribuir com a formação continuada em serviço dos (as) educadores(as) da EJA do ensino médio por meio da Atividade Complementar Invertida (ACI) baseada na Sala de Aula Invertida (SAI). Assim, o desenvolvimento da ACI proporciona a otimização e melhor aproveitamento da Atividade Complementar coletiva, possibilitando a formação de professor(a) em serviço contextualizada com a cultura digital.

Nesse intuito, o estudo colabora com a apropriação da Sala de Aula Invertida (SAI) pelos(as) professores(as) da EJA, além de contribuir para a apropriação crítica das TDIC e desenvolvimento de competências digitais, dado o potencial transformador político, cultural e social das tecnologias digitais aliadas à metodologia ativa, proporcionando novos modos de ensinar e aprender. Além disso, possibilita o desenvolvimento de habilidades necessárias para o cotidiano das práticas pedagógicas na EJA no que tange à formação de sujeitos críticos, reflexivos, capazes de produzir e utilizar as TDIC dentro e fora da escola.

Convém ressaltar a necessidade de promover uma formação continuada em serviço que supere a visão ingênua sobre a TDIC por uma visão crítica, pois as TDIC pode ter um potencial transformador político, educacional, econômico, social, tecnológico e cultural. Assim, é preciso uma formação para além da educação que colabore, por exemplo, no combate às *fake news*, na luta contra o *cyberbullying*, na desconstrução da cultura do cancelamento, dentre outros males decorrentes do uso acrítico das tecnologias digitais.

Nesse viés está a relação desta proposta de investigação com a Linha de Pesquisa intitulada “Educação Científica e Práticas Educativas”, do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID), visto que esta promove o desenvolvimento de estudos e novas práticas educativas baseadas em metodologias inovadoras que colaborem para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, este trabalho propôs uma intervenção que corresponde aos desafios da contemporaneidade concernentes à necessidade de novas práticas formativas baseadas em metodologias ativas como a SAI. Podemos afirmar ainda que as contribuições do curso de mestrado para a prática profissional, enquanto coordenação pedagógica são: a construção de novos conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o objeto de estudo, o que corrobora para proporcionar uma intervenção pedagógica no ambiente de trabalho (*lócus* da pesquisa) e possibilidade de maiores condições de reflexão e ação frente aos problemas que afetam a formação continuada dos(as) professores(as) da EJA nesta sociedade.

Acrescentamos também que este estudo pretendeu contribuir para a produção de conhecimentos que tenham como foco uma realidade empírica, historicamente situada no Território de Identidade do Baixo Sul, trazendo para o debate no campo acadêmico os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos do ensino médio, frequentemente invisibilizados no cenário das políticas públicas educacionais por um período considerável na história da educação. E por fim, divulgar o produto resultante desta pesquisa nos repositórios institucionais e redes sociais, como *Instagram* e *Facebook* da pesquisadora, grupos de *Whatsapp* de que a pesquisadora faz parte, tendo em vista colaborar com a formação docente de outros sujeitos que fazem parte de outros Territórios de Identidade, na rede Estadual de Educação do Estado da Bahia.

Portanto, com este estudo, intencionamos contribuir para a melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos por meio da ACI, uma proposta de formação continuada em serviço dos(as) professores(as) que atuam Na EJA e nas demais modalidades de ensino da educação básica da sociedade atual.

1.2 CAMINHO METODOLÓGICO

Reconhecemos que a pesquisa é de suma importância para a construção de novos conhecimentos e a ressignificação daqueles que não condizem mais com a sociedade vigente. Ela provém das inquietações, dúvidas, angústias e desejos do(a) pesquisador(a) que as mobiliza na busca por respostas e soluções para determinados problemas. Assim, para realizar uma investigação, é necessário escolher o método e a metodologia a ser adotada. Desse modo, Lakatos e Marconi (2003, p. 221) afirmam que o método “[...] se caracteriza por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade”.

Ademais, o método auxilia o pesquisador na tomada de decisão e a lidar com as imperscrutabilidades do caminho a percorrer para desenvolver a investigação. Em contrapartida, a metodologia contribui para que o pesquisador tenha clareza do que ele poderá fazer após decidir o método que adotará na sua pesquisa, conforme explicam Marconi e Lakatos (2011). Assim, a metodologia reside em aplicar métodos, procedimentos e técnicas cientificamente comprovados para confirmar uma tese, estudar um fenômeno ou solucionar um problema.

1.2.1 A Fenomenologia como inspiração filosófica da investigação

Para o desenvolvimento desta pesquisa, nos inspiramos na fenomenologia. Assim, estamos assumindo que ela serviu de norte para desenvolvermos a pesquisa, visto que no curto período de tempo do estudo dificilmente conseguiríamos desenvolvê-la em todas as suas especificidades. Pois, o “[...] objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito” (Gil, 2008, p. 14). Desse modo, possibilitamos aos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vivenciarem a Atividade Complementar Invertida (ACI) na cultura digital. Nesse sentido, “[...] A realidade é entendida como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado”, de acordo com Gil (2008, p. 14). Assim, a Atividade Complementar Invertida (ACI) se configurou como uma realidade experienciada pela coordenação pedagógica e

professores (as) da EJA que precisará ser compreendida, interpretada e anunciada no processo de formação continuada em serviço.

Portanto, “[...] a pesquisa foi desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado[...]”, conforme Gil (2008, p. 15). Assim, nessa busca nos debruçarmos sobre os significados que os sujeitos da pesquisa conferiram à ACI, tendo em vista que entendemos os participantes da pesquisa como construtos dela, ou seja, sujeitos ativos do processo.

1.2.2 Lócus da pesquisa

O *locus* de estudo foi o Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis (CEMXAR), localizado na cidade de Presidente Tancredo Neves, Estado da Bahia, município pertencente ao Território de Identidade do Baixo Sul. O Colégio foi implementado pela Portaria 2.403 do Diário Oficial de 07 de março de 2003, e autorizado pela Portaria 005/2012.05, D.O. 02/03/212, código 78081, localizado na Rua Dr. Heitor Guedes de Melo, Centro.

1.2.3 Os atores da pesquisa

Os atores participantes da pesquisa foram professores (as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seu tempo formativo III e Tempo Juvenil do Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis – CEMXAR. Desses (as) professores (as) das Etapas VI e VII, 3 (três) são servidores concursados (as) e 3 (três) são do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

1.2.4 Tipologia da pesquisa

Para este estudo com abordagem qualitativa, no tipo de pesquisa em que nos inspiramos para alcançar os objetivos propostos foi a pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986, p. 14), “[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]”. Além disso, uma das principais

características desse tipo de pesquisa é a cooperação e participação entre os sujeitos da pesquisa (Thiollent, 1986).

Assim, conforme Thiollent (1986, p. 15), “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. Dessa forma, “[...] Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados [...]”, ressalta Thiollent (1986, p. 16). Portanto, o “planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível” (Thiollent, 1986, p. 47).

1.2.5 Construção e análise de dados

Os procedimentos operacionais e de construção de dados adotados neste estudo consistiram em uma revisão sistematizada de literatura, como primeira etapa que incluiu a construção de dois artigos, por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, visando à compreensão das abordagens teórico-metodológicas na temática. Segundo Marconi e Lakatos (2011), esse tipo de pesquisa faz uma busca por diversos tipos de textos publicados dos mais variados gêneros, dentre eles livros, jornais, monografias, revistas etc. Assim, fizemos uma busca no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do acesso remoto à Comunidade Acadêmica Federada (CAFe).

Na segunda etapa realizamos rodas de conversas em grupo, no colégio lócus da pesquisa para construção do terceiro artigo. Segundo Moura e Lima (2014, p. 9), a roda de conversa consistiu em uma maneira de gerar dados e, portanto, é “[...] um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos [...]”.

Desse modo, foram realizadas 4 (quatro) sessões de rodas de conversa, tendo como princípio norteador o diálogo, pois “Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõem um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos [...]”, no dizer de Moura e Lima (2014, p. 100).

Ressaltamos que os sujeitos da investigação foram convidados a participar da pesquisa de forma coletiva e individual, presencial e *online* via WhatsApp por meio de uma conversa, apresentando resumidamente a proposta da pesquisa, na oportunidade foi informado local, dia e horário da primeira roda de conversa para aqueles que desejariam participar.

A pesquisa seguiu um rigor teórico, metodológico e ético. De acordo com a Resolução 510/2016, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, responsável pela análise ética dos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos. Sua principal finalidade é proteger os participantes da pesquisa, assegurando o respeito aos princípios éticos e normas aplicáveis.

Nesse sentido, este estudo prezou pelo direito dos sujeitos da pesquisa, isto é, o direito de participar ou não da pesquisa, de conhecer a proposta da pesquisa e questioná-la, direito inclusive de desistir em qualquer fase da investigação, sem constrangimento, quando não se sentissem confortáveis ou não tivessem mais condições de contribuir com o trabalho, dentre outros. Assim, a relação entre pesquisador (a) e pesquisado (a) foi construída tendo como princípios o respeito e o diálogo. Essa relação entre os sujeitos envolvidos aconteceu de forma horizontal, respeitando os saberes, ideologia, crença e cultura de todos os envolvidos.

Adicionalmente, o diálogo foi a base para o desenvolvimento de todas as etapas do estudo. Assim, realizamos uma escuta atenta, respeitando as individualidades, garantindo a confidencialidade das informações prestadas, proteção da identidade, imagem e voz dos participantes. Além de não acentuar a discriminação, estigma e preconceito, partindo do pressuposto de que a responsabilidade do(a) pesquisador(a) é indelegável e indeclinável em seus aspectos éticos e legais (Brasil, 2016).

Ademais, esta pesquisa visou à construção de conhecimentos sobre o objeto de estudo que beneficiem os indivíduos participantes da investigação e a todos que tiverem acesso aos resultados e produto da pesquisa.

Ressaltamos que os (as) participantes da pesquisa terão acesso aos resultados após publicação do texto final da dissertação de mestrado em formato de multipaper e envio do relatório final ao CEP. O texto final será disponibilizado em PDF para o e-mail de cada participante.

Destacamos ainda que os gastos nas quatro rodas de conversas e ACI com produção de materiais e lanches foram de total responsabilidade da pesquisadora, não gerando nenhum custo para os participantes. Assim, não houve nenhum custo financeiro para os participantes. Portanto, tudo concernente à pesquisa foi custeado pela pesquisadora.

No que tange aos dispositivos de construção dos dados para pesquisa e quanto à análise das informações da investigação, adotamos a postura que o pesquisador deve “[...] estabelecer as fronteiras para o estudo, coletar informações através de observações e entrevistas semiestruturadas, documentos e materiais visuais, bem como estabelecer o protocolo para registrar informações” (Creswell, 2007, p. 189). Nessa perspectiva, Lakatos e Marconi (2003, p. 167) dizem que “Uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”.

Dessa forma, a análise dos dados foi realizada em três etapas: na primeira foi feita uma pré-análise a partir da organização e seleção dos materiais coletados; na segunda, a exploração do material a partir da codificação dos dados; e na terceira, o tratamento dos dados, inferência e interpretação para decodificar os significados e entender o objeto pesquisado, com base em Gil (2008).

Assim, na primeira etapa da análise, realizamos uma leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e a preparação do material para análise a partir da organização e seleção dos materiais construídos nas rodas de conversas e ACI, por meio dos registros feitos no diário de campo e materiais produzidos nesses momentos. Enquanto na segunda, realizamos a codificação, recorte das falas dos sujeitos nas rodas de conversa e ACI para escolha das unidades de análise e classificação para definição das categorias. Já na terceira, realizamos a validação dos dados e atribuição de significados, confronto com as informações já existentes a partir da revisão de literatura, estabelecimento de quadros e figuras que sintetizam as informações obtidas para decodificar os significados e entender o objeto pesquisado.

Posteriormente à análise, realizamos a interpretação. Na interpretação dos dados procura-se “a obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias. Ligação essa que precisa estabelecer-se de forma harmônica” (Gil, 2008, p. 178). Assim, Marconi e Lakatos (2003) orientam que ela seja

realizada em duas fases: na primeira, deve ser realizada a construção de modelos ou esquemas para determinar as possíveis relações de acordo com a hipótese ou problema da pesquisa; e na segunda, deve ser feita a ligação com a teoria, o que pressupõe definir uma relação com as alternativas que estão disponíveis de interpretação da realidade social.

1.2.6 Considerações Éticas

A pesquisa precisa seguir um rigor teórico, metodológico e ético. De acordo com a Resolução 510/2016, o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, responsável pela análise ética dos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos. Sua principal finalidade é proteger os participantes da pesquisa, assegurando o respeito aos princípios éticos e normas aplicáveis.

Assim, o CEP é uma instância responsável por avaliar, monitorar e aprovar projetos de pesquisa envolvendo seres humanos. Sua principal função é garantir a proteção dos participantes da pesquisa, assegurando que seus direitos, segurança e bem-estar sejam preservados. A existência do CEP é fundamental para garantir que a pesquisa científica envolvendo seres humanos seja realizada de forma ética, respeitando os princípios de beneficência, não maleficência, autonomia e justiça.

Desse modo, o Comitê de Ética serve para assegurar que essa legislação seja cumprida no âmbito das pesquisas acadêmicas e científicas. Assim, entende-se que a ética é uma construção histórica, social e cultural do homem para orientar as relações que os indivíduos estabelecem em todos os âmbitos. Desse modo, a ética nas pesquisas acadêmicas e científicas preza pelo respeito, dignidade, liberdade de expressão, autonomia e proteção dos sujeitos envolvidos na investigação (Brasil, 2016). Mediante isso, a pesquisa de campo foi realizada após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFRB, segundo parecer n. 6.179.188.

1.2.7 Estrutura do Relatório de Pesquisa

O relatório desta pesquisa adequa-se ao formato de *multipaper*, conforme regimento do Programa de Pós-graduação do Mestrado profissional em Educação

Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Assim, durante o curso de mestrado, construímos 3 (três) artigos, sendo que o primeiro deles foi publicado nos Anais do Seminário Integrado ForTEC – GEPLET 2022. Além disso, foi desenvolvido o guia de formação da ACI e seu *Framework*, como produto educacional resultante da pesquisa. Desse modo, o trabalho de conclusão de curso está organizado da seguinte forma:

Seção 1 – Introdução - apresenta a introdução com os objetivos, problema, metodologia, revisão de literatura e marco teórico e estrutura do relatório de pesquisa.

Seção 2 - Artigo A - apresenta o primeiro artigo do Multipaper sob o título: *Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos na Cultura Digital: Potencialidades da Sala de Aula Invertida*, com o objetivo de compreender as potencialidades da metodologia ativa, Sala de Aula Invertida (SAI) na formação continuada em serviço de professores(as) da Educação de Jovens e Adultos, considerando uma prática formativa contextualizada com a cultura digital. Este artigo de cunho teórico subsidiou a construção dos demais.

Seção 3 - Artigo B - compreende o segundo artigo sob o título: *Formação continuada em serviço de professores(as) da Educação de Jovens e Adultos no contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação*, com o objetivo de compreender o lugar das especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no tocante à formação continuada de professores(as) no contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Seção 4 - Artigo C - corresponde ao terceiro artigo sob o título: *Guia e Framework da Atividade Complementar Invertida (ACI): uma proposta de formação continuada em serviço com os (as) professores (as) da Educação de Jovens e Adultos*. Assim, o artigo teve como objetivo desenvolver a Atividade Complementar Invertida (ACI), a partir do Guia e seu respectivo framework, com os (as) professores (as) da EJA, em um colégio de ensino médio da rede estadual da Bahia para uma formação continuada em serviço contextualizada com a cultura digital. Assim, nesse artigo apresentamos os resultados do desenvolvimento da pesquisa, concernentes à implementação da ACI, metodologia ativa de formação continuada em serviço.

Seção 5 - Considerações Finais - apresenta as considerações referentes ao problema e objetivos da pesquisa. Além disso, apresenta as limitações, contribuições do estudo e suas respectivas recomendações.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p.17-32. Disponível em: <http://forumeja.org.br>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BAHIA. **Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002**. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>. Acesso em: 15 set. 2022.

BAHIA. Portaria SEC nº 44/2022a. **D.O.E**, de 28 de janeiro de 2022. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/caixa-de-ferramentas/educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 15 out. 2022.

BAHIA. Portaria nº 150/2022b. **D.O.E.**, 29 de janeiro de 2022. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Tempo-Juvenil-I-e-II.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2022.

BAHIA. **Nota Técnica Nº 01. 2022c**: Tempo Formativo e Tempo Juvenil PORT. 44.2022 e 150.2022. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/caixa-de-ferramentas/educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em 30 jul. 2022.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p499>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas; SÁ, Maria Roseli Gomes de. Tramas das relações na escola: trajetórias escolares de jovens da EJA. **Revista FAEEBA**, v. 21, p. 117-126, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/464>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 de maio de 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venancio Majer; atualização para a 6. ed., Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1).

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute, maio de 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

COLVARA, J. dos S.; SANTO, E. E. Os Principais Impasses na Utilização do Método da Sala de Aula Invertida no Ensino Superior. **TICs & EaD em Foco**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 113-128. 2017. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/221>. Acesso em: 13 mai. 2022.

COLVARA, Jonas dos Santos; SANTO, Eniel do Espírito. Metodologias ativas no ensino superior: o hibridismo da sala de aula invertida. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 18, n. 1, p. 01-18 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v18i1.325>. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/325#:~:text=Conclu%C3%ADmos%20que%20a%20falta%20de,da%20sala%20de%20aula%20invertida>. Acesso em: 14 mai. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIAZZI, M. do C.; SOUSA, R. S. de. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 7(13), p. 01-22, 2029. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2019.v.7.n.13.227>

GERE, Charlie. **Digital culture**. 2. ed. Londres: Reaktion Books, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em 09 jun. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com>. Acesso em: 09 jun. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 10 jun. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6.

ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu *et. al* (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa-PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. [Coleção Mídias Contemporâneas, v. II]. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 07 jul. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 01-34. 2020. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 9 abr. 2022.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 8 jul. 2022.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p.534-554, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147126>. Acesso em: 15 ago. 2022.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; CAVALCANTE, Társio Ribeiro. Cultura Digital, Ensino Remoto Emergencial e Formação Continuada de Professores da Educação Básica: as lições da pandemia da COVID-19. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 19-41, jan./mar. 2022. Disponível em:
<https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p19-41>. Acesso em: 05 ago. 2022.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; SARLY, César Roberto. Educação a Distância, Hibridismo e Metodologias Ativas: Fundamentos Conceituais para uma Proposta de Modelo Pedagógico na Oferta das Disciplinas Semipresenciais dos Cursos Presenciais de Graduação da UNEB. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, 6(2), p. 161-171. 2019. <https://doi.org/10.53628/emrede.v6.2.489>. Disponível em:
<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/489>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória-ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927> . Acesso em: 30 jul. 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2022.

PRETTO, N. L.; ASSIS, A. Ensaio: cultura digital e educação: redes já! *In*: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83. ISBN 978-85-2320-889-9. Disponível em: <http://books.scielo.org/pretto-9788523208899-06>. Acesso em: 10 set. 2022.

SALES, K. M. B.; ALBUQUERQUE, J. C. M. de. Práticas Híbridas dos Sujeitos Aprendentes - Uma Proposição de Modelagem para Análise das Formas de Hibridismo Presentes nas Instituições Formativas. **Revista Prâxis**, n. 2, p. 162-186, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2193>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 251-268, Outubro-Dezembro 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161277>. Acesso em: 15 out. 2022.

THIOLLENT Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRINDADE, S. D.; SANTO, E. do E. Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação Digcompedu.

Práxis Educacional, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 100-116, 2021. DOI:

10.22481/praxisedu.v17i45.8336. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8336>. Acesso em: 22 mai. 2022.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 4, p. 79-97. Curitiba: Editora UFPR, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 23 ago. 2022.

2. ARTIGO A

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CULTURA DIGITAL: POTENCIALIDADES DA SALA DE AULA INVERTIDA¹

Resumo

A formação continuada de professores (as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa acompanhar as mudanças decorrentes desta sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, é fundamental repensar estratégias de formação continuada de cunho meramente reprodutivista, expositivo, que use apenas recursos analógicos, visto que estamos rodeados de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com potencialidades educativas e formativas. A formação continuada necessita colaborar com a desconstrução de práticas que não correspondem mais às demandas desta sociedade, bem como da cultura digital, e possibilitar o aprendizado de novas metodologias contextualizadas com os desafios atuais, ampliando o repertório pedagógico e desconstruindo a educação bancária. Assim, o objetivo deste estudo é compreender as potencialidades da metodologia ativa, Sala de Aula Invertida (SAI), na formação continuada em serviço de professores (as) da Educação de Jovens e Adultos, considerando uma prática formativa contextualizada com a cultura digital. Dessa maneira, a metodologia escolhida para desenvolver este trabalho foi a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza exploratória. O estudo concluiu que a Sala de Aula Invertida aplicada em processos formativos de professores (as) da EJA possibilita outra dinâmica de formação continuada em serviço, pois proporciona melhor aproveitamento do tempo da formação. Isso é possível devido ao rompimento com o modelo formativo apenas presencial, mas, sobretudo, realizado por meio de uma metodologia híbrida, contextualizada com a cultura digital. Além disso, a proposta da SAI promove a reflexão-ação-reflexão sobre a prática, contribuindo ainda para o desenvolvimento de competências digitais e apropriação das TDIC na prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Sala de Aula Invertida. Cultura Digital. Educação de Jovens e Adultos.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores (as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa acompanhar as mudanças decorrentes desta sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, é fundamental repensar estratégias de formação

¹ Este artigo foi apresentado em formato de Comunicação Oral no Seminário Integrado ForTEC – GEPLET 2022 (Tecnologias, Cultura Digital e Perspectivas para Formação Presencial e a Distância ForTEC/UNEB) e (Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi) letramentos, Educação e Tecnologias - GEPLET/UNEB).

continuada de cunho reprodutivista, expositivo, que use apenas recursos analógicos, visto que estamos rodeados de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com potencialidades educativas e formativas. A formação continuada necessita colaborar com a desconstrução de práticas que não correspondem mais às demandas desta sociedade, bem como da cultura digital. Além de possibilitar o aprendizado de novas metodologias contextualizadas com os desafios atuais, ampliando o repertório pedagógico e desconstruindo a educação bancária.

O objetivo deste estudo é compreender as potencialidades da metodologia ativa, Sala de Aula Invertida (SAI), na formação continuada em serviço de professores (as) da Educação de Jovens e Adultos, considerando uma prática formativa contextualizada com a cultura digital. Assim, os objetivos específicos do estudo residem em: a) refletir sobre a formação docente no contexto da cultura digital e b) analisar as potencialidades da Sala de Aula Invertida em processos formativos contínuos. Diante disso, este estudo norteia-se pela seguinte questão: de que maneira a Sala de Aula Invertida pode contribuir para a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos no contexto da cultura digital?

Desse modo, o artigo está organizado em quatro tópicos: introdução, desenvolvimento, com três subtópicos, conclusão e referências. Assim, inicialmente no desenvolvimento, fizemos uma breve reflexão sobre as necessidades e desafios da formação de professores da EJA na cultura digital. Em seguida, no seu primeiro subtópico refletimos sobre as contribuições da metodologia ativa para formação continuada de professores. Enquanto que no segundo apresentamos os achados da revisão literária e no terceiro discutimos sobre as potencialidades da SAI na formação continuada. Por fim, tecemos as principais considerações sobre o estudo.

1.1. Definições metodológicas

A metodologia adotada para desenvolver este trabalho foi a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória. Segundo Gil (2008, p. 50), a principal “vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Quanto à abordagem qualitativa, Minayo (1994) nos diz que ela se debruça sobre os significados e demais elementos que não podem ser quantificados. Sobre a natureza exploratória, Gil (2017) nos diz que ela visa

investigar temáticas ou acontecimentos pouco esmiuçados, tal como a Metodologia Ativa Sala de Aula Invertida, aplicada à formação continuada de professores, objeto deste estudo.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Acesso remoto à Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). A estratégia de busca adotada como critério para localizar os textos foi o booleano (conectivo lógico para criar relação entre os termos) de inclusão (*and*). Dessa forma, buscou-se por trabalhos completos, de livre acesso, publicados na Língua Portuguesa, dentro do período de 2015 a 2022, que continham no corpo do texto: “a formação continuada *de* professores *and* Educação de Jovens e Adultos (EJA) *and* Sala de Aula Invertida *and* Tecnologias Digitais”. Assim, com o critério utilizado, foram encontrados 61 (sessenta e um) textos. Desse modo, foi realizada leitura exploratória dos 61 (sessenta e um) títulos, dentre os quais foram selecionados 15 (quinze) para leitura seletiva do resumo e das palavras-chave, conforme preconizado por Gil (2002). Destes 15 (quinze), foi selecionado apenas 1 (um) artigo, visto que os demais não apresentavam no resumo a Sala de Aula Invertida como estratégia metodológica em processos de formação continuada. Assim, o texto selecionado foi: “Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação”, do ano de 2020.

Além da CAPES, foi realizada busca no *Google Acadêmico*, do período de 2015 a 2022, em Português e ordenada por relevância a partir do título “Formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos baseada na sala de aula invertida”, na qual foram encontrados 1550 (mil quinhentos e cinquenta) textos. Assim, foi realizada a análise do primeiro texto, do ano de 2020, de acordo com a ordem da relevância, cujo título é: “A sala de aula invertida integrada às tecnologias digitais na formação continuada de professores que atuam no ensino médio integral”. Após o levantamento bibliográfico, foi realizada a leitura analítica a partir da seguinte categoria: contribuições da Sala de Aula Invertida na formação continuada. Em seguida foi realizada a leitura interpretativa, dos dois textos, baseada em Gil (2002) e, logo depois, a revisão de literatura.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NA CULTURA DIGITAL: NECESSIDADES E DESAFIOS

A sociedade contemporânea apresenta novas formas de produzir a existência humana, articulando a realidade presencial com a virtual de forma integrada, produzindo novas formas de relações sociais, culturais, políticas, de produção e consumo entre outras. Tais relações estão imersas em uma cultura digital, não restrita a uma tecnologia específica, mas, sobretudo, englobando diferentes formas sociais de pensar e fazer incorporadas a distintas tecnologias, no dizer de Gere (2008). Assim, “[...] a cultura digital oferece uma chave interpretativa mais ampla, melhor predisposta para explicar o modo como se está a produzir a existência na contemporaneidade” (Nonato, 2020, p. 540).

Na atual sociedade, a forma como nos relacionamos, comunicamos, produzimos e comercializamos tem sido mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A esse respeito, Pretto e Assis (2008, p. 79) nos dizem que “[...] o exercício das mais diversas atividades humanas está alterado pela transversalidade com que se produz a cultura digital”. Assim, esse fenômeno profundo perpassa por todos os âmbitos: sociais, educacionais, políticos e religiosos que precisam compreendê-lo. Convém salientar que as TDIC possibilitam que todos sejam emissores e receptores, o que sustenta a cultura digital, na qual todos (as) podem compartilhar suas ideias, opiniões, produções etc. “Falar, assim, em cultura digital implica a compreensão do papel das tecnologias digitais no agir humano nesta quadra da história [...]” (Nonato, 2020, p. 537). Ademais, a cultura digital implica sujeitos ativos, capazes de exercer sua autonomia e desenvolver sua criatividade, criando, cocriando e compartilhando conteúdos de qualidade. Destarte, “o foco precisa estar nas condições que afetam a apropriação tecnológica, importando consigo um significativo incremento do sentido e da qualidade na educação”, de acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 6).

No tocante à Educação de Jovens e Adultos (EJA), seus protagonistas precisam apropriar-se de forma crítica das TDIC para exercer sua cidadania na cultura digital. A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) apresenta as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ponto principal para inserção no mundo do trabalho (Brasil, 1996). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) anuncia a cultura digital como uma das competências gerais que objetiva

compreender, usar e inventar tecnologias de forma crítica significativa e ética (Brasil, 2018).

Em consonância com o exposto, é necessário implementar processos de formação continuada que colaborem para que os (as) professores (as) da EJA compreendam esta sociedade complexa e desafiadora, além de proporcionar a apropriação das TDIC de forma crítica. Para isso, Arroyo (2006, p. 19) advoga que “essas concepções de educador de jovens e adultos e de sua formação terão que abrir-se à própria sociedade”, um desafio para EJA. Devemos, pois, destacar, que para uma educação de qualidade, contextualizada com a cultura digital, é preciso rever as concepções de educação, currículo, tendência pedagógica que orientam as escolhas epistemológicas, teóricas e metodológicas no processo de formação continuada. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”, conforme ressalta Freire (1996, p. 12).

A reflexão crítica sobre a prática, contextualizada com a cultura digital, possibilita a adoção de metodologias ativas que permitem a todos os sujeitos do processo de ensino aprendizagem atuarem de forma ativa. Desse modo, “[...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 1996, p. 41). Ademais, o desenvolvimento da autonomia intelectual crítica pode ser potencializada nos processos formativos.

Portanto, é preciso que haja políticas públicas de formação inicial e continuada para os professores e coordenadores pedagógicos da EJA. “Em outros termos, podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos”, no dizer de Arroyo (2006, p. 18). Assim, um dos principais desafios é desenvolver estudos e práticas formativas que contribuam para amenizar as lacunas concernentes à formação de professores (as) que atuam na EJA, nesta sociedade contemporânea.

2.1 Metodologias ativas: contribuições para uma formação continuada híbrida

No cenário atual é importante desenvolver formação continuada por meio de metodologias que colaborem para desconstrução de práticas pedagógicas oriundas

da educação tradicional, com viés reprodutivista. Para tanto, não basta apenas usar as tecnologias digitais, pois a “tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas, sendo que para maximizar os benefícios da inovação tecnológica, principalmente os que se referem às TD, importa alterar a forma como se pensa a educação” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 6). Nessa perspectiva, para mudar a maneira como se tem concebido a educação, é necessário formação continuada que proporcione aos (as) professores (as) questionarem se o modelo de educação disponível está em conformidade com a sociedade atual.

Nesse sentido, as metodologias ativas “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Moran, 2015, p. 18). Desse modo, conforme o autor, essas metodologias possibilitam um avanço teórico-prático no que tange à didática pedagógica. Entretanto, para avançar é preciso estar disposto a conhecer e aprender a trabalhar com essas metodologias que têm como princípio um sujeito aprendente participante e não apenas ouvinte. Assim, para que esse avanço ocorra, “exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos”, conforme Moran (2015, p. 19).

Dessa forma, é preciso traçar caminhos para reorganização dos tempos e espaços de formação que possibilitem o exercício da autonomia por todos os envolvidos no processo por meio das tecnologias analógicas e digitais. Outrossim, é preciso romper com paradigmas que concebem o aprendiz como sujeito passivo do processo de ensino e aprendizagem, cuja concepção tem suas bases na Educação Bancária criticada por Freire (1987; 1996). “[...] Ou seja, percebe-se ainda muito forte na escola concepções de educação próprias do modelo cartesiano, linear, desvinculado das linguagens presentes na sociedade” (Bonilla; Pretto, 2015, p. 511). Assim, surge a divergência entre a cultura escolar e a cultura digital, pois diversos professores não vivenciaram em seu processo de formação, seja inicial ou continuada, a integração das tecnologias digitais de forma teórica e prática, no dizer de Bonilla e Pretto (2015).

Em face do exposto, é preciso promover experiências formativas baseadas na Pedagogia da Autonomia, alinhadas com uma metodologia ativa que promova a integração das TDIC. “[...] É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale

dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 1996, p. 41). Diante disso, é importante desenvolver formação continuada inspirada na perspectiva híbrida. Como afirma Valente (2018, p. 83), “[...] A integração das TDIC no desenvolvimento das metodologias ativas tem proporcionado o que é conhecido como *blended learning*, ou ensino híbrido”.

Para Christensen, Horn e Staker (2013, p. 2), “[...] um híbrido é uma combinação da nova tecnologia disruptiva com a antiga tecnologia, e representa uma inovação sustentada em relação à tecnologia anterior”. Esse modelo híbrido combina várias atividades valendo-se das “[...] técnicas tidas como tradicionais, fazendo uso de conteúdos e discussões em sala de aula e, em outros momentos, explora o uso de ferramentas tecnológicas nos cenários digitais, permitindo-se dispensar a presencialidade da sala de aula”, segundo (Colvara; Santo, 2019, p. 5).

Nesse sentido, conforme Christensen, Horn e Staker (2013, p. 3), “[...] Esta forma híbrida é uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos” — isto é, as vantagens da educação *online* combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional”. Em consonância com o exposto, nesse modelo híbrido há uma conciliação de espaços e atividades presenciais e *online*, permitindo aos sujeitos uma imersão nesses mundos que convergem, coexistem e dialogam de forma espontânea. “Uma característica comum do ensino híbrido é que, quando um curso ocorre parcialmente *online* e parcialmente por meio de outras modalidades” (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 7).

Nesse contexto, conforme Moran (2015, p. 24), “o papel do professor é mais o de curador e de orientador”. Precisamos, pois, destacar que ser curador é selecionar os conteúdos, materiais e textos a serem utilizados na aula, de forma crítica, partindo da concepção do sujeito que se pretende formar e do tipo de educação que se deseja ofertar. Assim, o professor irá orientar os estudantes a transformar essas informações em conhecimentos, aproveitando as TDIC para disponibilizar esses materiais nas mais diversas interfaces e utilizando metodologias ativas que contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, como a Sala de Aula Invertida (SAI).

Dessa forma, o centro do processo educacional deve ser a aprendizagem. Sales e Albuquerque (2020, p. 164) ressaltam que o “[...] ensino e aprendizagem devem ser concebidos como um único processo, sendo a aprendizagem o objetivo precípua que justifica as práticas formais, intencionais, planejadas de ensino”. Por outro lado, a aprendizagem pressupõe um sujeito ativo, disposto a construir o

conhecimento. Assim, as metodologias ativas estimulam propositalmente o desenvolvimento da autonomia.

2.2 Achados da revisão de literatura

As autoras Moraes e Souza (2020) trazem em seu artigo como uma das questões problematizadoras o quanto a falta recorrente de formação continuada pode contribuir para que os (as) professores (as) aceitem, sem questionar, alguns conceitos e normas que aprenderam durante sua formação inicial, deixando de buscar, ressignificar e construir novos conhecimentos teóricos e metodológicos, mantendo-se estagnados numa metodologia tradicional. “No contexto vigente, um dos grandes desafios da escola e dos professores é dialogar com as significativas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade. Tais mudanças aconteceram, principalmente, devido às TDIC [...]” (Moraes; Souza, 2020, p. 26).

Nesse sentido, Moraes e Souza (2020) argumentam que o ensino tradicional precisa ser repensado diante desse contexto social em que vivemos. Sendo assim, os (as) professores (as) precisam adotar metodologias participativas e interativas que proporcionem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, bem como a formação de sujeitos críticos e reflexivos com as metodologias ativas, em especial a Sala de aula Invertida e, para tal, é preciso formação continuada. Elas enfatizam que as metodologias ativas também despertam a curiosidade, colaboram para tomada de decisões individuais e coletivas. Assim, as autoras apontam que “[...] o docente precisa estar atualizado e preparado para incorporar as Metodologias Ativas com o apoio das tecnologias digitais em sala de aula” (p. 11).

Dessa forma, convém ainda ressaltar que Moraes e Souza (2020, p. 15) apontam que “[...] a formação docente continuada satisfatória dispõe de auxiliar os professores a compreender a sua metodologia utilizada em sala de aula, analisar, refletir, questionar e ser capaz de modificá-la, de construí-la ou até mesmo de reconstruir”. Devemos, pois, destacar que as escritoras ressaltam também que é necessária uma mudança no currículo do curso de formação docente que contemple as demandas profissionais e sociais. Para Moraes e Souza (2020, p. 15), “[...] não é necessário apenas a mera apresentação de conceitos teóricos, modelos de práticas pedagógicas “inovadoras”, é fundamental fazer com que a visão dos professores no que diz respeito à questão do ensino-aprendizagem seja modificada”. Apesar das

diversas questões contundentes apresentadas por Morais e Souza (2020), elas não apresentaram uma metodologia de pesquisa científica completa que pudesse evidenciar as informações apresentadas, apenas mencionam que foi realizada uma pesquisa teórica, bem como não ficaram explícitos no texto os resultados alcançados, evidenciando a necessidade de mais pesquisas sobre a temática.

Adicionalmente, os estudos de Medeiros (2020) aportam as principais contribuições da SAI como um modelo em processo de experimento de formação continuada de professores (as) que lecionam no ensino médio em tempo integral. A autora argumenta que é preciso criar condições favoráveis e reais de formação continuada para o (a) professor (a) usar as TDIC, colaborando para a construção de uma educação que dialogue com as demandas desta sociedade informatizada e para tal a formação docente precisa tomar novos caminhos para que consiga corresponder às necessidades da geração digital, incorporando ao processo de ensino aprendizagem os recursos tecnológicos.

“Mediante a conjuntura, faz-se necessário um realinhamento nas propostas de formação inicial e continuada de professores (as), favorecendo a integração das TDIC nos currículos para que a precariedade na formação possa ser minimizada [...]”, afirma Medeiros (2020, p. 33). Assim, é necessário proporcionar base teórica e metodológica aos professores para lidarem com as emergentes tecnologias digitais. No dizer de Medeiros (2020, p. 33), torna-se necessário reconhecer que “[...] oportunizar as possibilidades de formação permanente para a inserção na cultura digital por meio do ensino, também requer uma reflexão sobre os processos metodológicos vigentes”. Em consonância com o argumento apresentado, a formação continuada pode contribuir para suprir algumas lacunas teóricas e metodológicas decorrentes da formação inicial do (a) professor (a). Assim, Medeiros (2020) defende que a SAI integrada às TDIC pode contribuir para resultados significativos na formação docente.

A metodologia adotada por Medeiros (2020) em seu texto foi a pesquisa-ação, cuja abordagem foi qualitativa de caráter exploratório, com análise do dado realizada numa perspectiva interpretacionista do estudo empírico. A autora realizou um experimento de formação continuada com 26 (vinte e seis) professores (as) do Centro Estadual de Educação Profissional Professor Hélio Xavier de Vasconcelos, pertencente ao município de Extremoz do Estado do Rio Grande do Norte. Para o experimento de formação, a pesquisadora usou a interface digital do Google Sala de

Aula para os momentos *online* e a realização de oficinas para os encontros presenciais.

Como trabalho final de validação da intervenção, os sujeitos pesquisados construíram e aplicaram um plano de aula interdisciplinar. O produto final da pesquisa foi um guia da Sala de Aula Invertida (SAI) integrado às TDIC, como uma proposta de formação continuada *in loco* de professores (as). Assim, os resultados que Medeiros (2020, p. 112) alcançou com sua pesquisa mostraram que o “[...] modelo experimental de formação continuada baseado na integração da SAI com as ferramentas digitais, contribuiu para promover momentos de reflexão didática pelos professores e ampliar o repertório de estratégias pedagógicas [...]”. Percebemos, dessa maneira, que a pesquisa realizada por Medeiros (2020) contribuiu para a melhoria das práticas pedagógicas dos (as) professores (as) participantes da pesquisa. Quanto às lacunas apontadas, a pesquisadora reconhece que houve limitações devido à dificuldade de seguir o cronograma por conta da carga horária reduzida para que os (as) professores (as) pudessem participar da formação.

É importante destacar que as principais conclusões apresentadas aqui dos dois textos permitem salienta a contribuição das pesquisas em demonstrar e reafirmar a necessidade de formação continuada dos (as) professores (as) por meio da SAI, alinhada às TDIC. Entretanto, os textos abordam a formação de professores (as) de forma generalizada e, portanto, não relacionam a formação desses profissionais que atuam na EJA, em sua maioria esquecidos, no que tange às políticas de formação continuada. “Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (Arroyo, 2006, p. 17). E “[...] o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação” (p. 18).

2.3 Potencialidades da sala de aula invertida na formação continuada de professores

A formação continuada está para colaborar na desconstrução de práticas que não correspondem mais às demandas desta cultura digital e possibilitar o aprendizado de novas metodologias contextualizadas com os desafios atuais. Assim, conforme Moran (2015, p. 22), “um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de

concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas”. O autor faz menção à Sala de Aula Invertida (SAI), esse tipo de metodologia pode colaborar para a desconstrução de práticas de formação continuada bancária e descontextualizadas com a cultura digital.

Ademais, Christensen, Horn e Staker (2013) ressaltam que esse tipo de metodologia ativa segue as inovações decorrentes do modelo híbrido sustentado. Nessa perspectiva, Colvara e Santo (2017) afirmam que “Um dos pilares da sala de aula invertida é busca pela harmonia de atividades presenciais com as atividades desenvolvidas fora da sala de aula” (p. 118). Assim, o “[...] ambiente virtual é utilizado para o primeiro contato com a teoria, assim, o estudante pode usufruir do momento presencial para tirar dúvidas e sempre que possível colocar em prática os conhecimentos adquiridos” (Colvara; Santo, 2017, p. 118). Destarte, a SAI proporciona a reflexão sobre objeto do conhecimento de forma crítica e estimula a busca por alternativas para resolução ou melhoria da situação problema com vista à reflexão-ação-reflexão.

Dessa maneira, a Sala de Aula Invertida pode ser adaptada para as formações continuadas em serviço. “[...] Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência” (Freire, 1996, p. 26). Com a SAI, os (as) professores (as) terão acesso antes às pautas, textos e demais materiais para aproveitarem o máximo do momento das Atividades Complementares (AC), focando na construção de estratégias coletivas e individuais de resolução dos problemas escolares. Visto que, de acordo com Valente (2014, p. 90), os “aspectos fundamentais da implantação da sala de aula invertida são a produção de material para o aluno trabalhar on-line e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial”.

Em face do exposto, os (as) professores (as) da EJA necessitam de formação contínua que esteja voltada à pesquisa, reflexão e construção teórica deste profissional, conforme Arroyo (2006). Vale ressaltar que a Atividade Complementar (AC) coletiva é um espaço propício à reflexão sobre a prática na escola e de busca de soluções para os problemas que surgem no processo de ensino-aprendizagem. Nóvoa (2012) nos diz que não existem respostas prontas para os dilemas que os professores enfrentam na diversidade escolar. No entanto, concordamos com Colvara e Santo (2017, p. 120) quando afirmam que “a busca contínua pela ruptura com os

modelos tradicionais certamente é um desafio para as instituições, porém é necessário que o ensino acompanhe as características do tempo em que se vive [...]”.

Desse modo, o papel da coordenação pedagógica (CP) é crucial no desenvolvimento de ações que beneficiem a formação continuada dos professores da EJA, tendo a escola como o *lócus* dessa formação, conforme Nóvoa (2012), visando melhorar a qualidade de ensino. Nesse sentido, é preciso considerar “[...] Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas” (NÓVOA, 2012, p. 17). Assim, segundo Imbernón (2009), a função principal do coordenador pedagógico é a formação de professores. Portanto, é preciso que “[...] vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao se formado” (Freire, 1996, p. 12).

Assim, a coordenação pedagógica, ao promover a formação continuada em serviço para os professores (as) da EJA, está também construindo conhecimentos que colaboraram no exercício da sua profissão. Freire (1996, p. 18) ressalta que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, a Sala de Aula Invertida desenvolvida em processos formativos de professores (as) da EJA possibilita maiores condições para reflexão crítica sobre a prática, dado o seu caráter híbrido que proporciona melhor aproveitamento do tempo de formação.

Ademais, a formação continuada baseada na SAI, mediada pelas TDIC, pode colaborar para a construção das competências digitais pelos (as) professores (as) no processo de formação continuada em serviço, considerando que essa metodologia favorece o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos desta sociedade. “Desta forma, as competências digitais englobam a capacidade de trabalho docente efetivo nos ambientes digitais, articulado com as especificidades que tais espaços demandam ao fazer pedagógico” (Trindade; Santo, 2021, p. 4). Assim, o educador precisa desenvolver as competências digitais para atender os desafios desta sociedade imersa na cultura digital. Logo, é preciso oportunizar aos (as) professores (as) “[...] construir um verdadeiro saber pedagógico que lhe permita produzir metodologias, estratégias e procedimentos em ambiência digital ou híbrida autonomamente, conservando-se autor de sua própria prática pedagógica” (Nonato; Cavalcante, 2022, p. 25).

A SAI pode ser um dos caminhos para construir uma formação continuada em serviço que corresponda às demandas e desafios da cultura digital. Conforme Berbel (2011, p. 36), “Se pensarmos na formação do futuro professor e em especial o da Escola Básica, o uso de Metodologias Ativas constituir-se-á em importante referência para sua atuação”. Assim, “[...] o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada” (Nóvoa, 2019, p. 10). Portanto, a SAI, em processos formativos contínuos pode colaborar para suprir lacunas teóricas e metodológicas decorrentes da formação inicial.

CONCLUSÕES

A cultura escolar precisa convergir com a cultura digital para que possa proporcionar uma educação contextualizada com a sociedade contemporânea. Assim, é necessário preparar os (as) professores (as) para formar cidadãos que tenham condições de compreender as mudanças atuais e seus desafios para intervir de forma crítica na sociedade. Desse modo, a formação de professores (as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não pode ficar alheia às transformações sociais, inovações tecnológicas e nem tampouco às novas propostas metodológicas para Educação.

Retomando o objetivo dessa investigação, o estudo concluiu que a Sala de Aula Invertida em processos formativos contínuos de professores (as) da Educação de Jovens e Adultos possibilita outra dinâmica de formação continuada em serviço, pois proporciona melhor aproveitamento do tempo da formação. Isso é possível devido ao rompimento com o modelo formativo apenas presencial físico por meio de uma metodologia híbrida, contextualizada com a cultura digital. Além disso, promove a reflexão-ação-reflexão sobre a prática, contribuindo ainda para o desenvolvimento de competências digitais e apropriação das Tecnologias Digitais na prática pedagógica.

Nesse sentido, a formação continuada em serviço de professores (as) da EJA pode ser potencializada por meio da Sala de Aula Invertida, mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), realizada nas Atividades Complementares (AC) pela coordenação pedagógica escolar. O desenvolvimento desse tipo de metodologia ativa, nesses processos formativos, possibilita os (as) professores (as) e coordenação pedagógica vivenciarem uma proposta metodológica híbrida que melhor condiz com esta sociedade. Por fim, é preciso reconhecer que a contextualização de práticas pedagógicas formativas com a cultura digital é uma

necessidade que perpassa a formação inicial e continuada. Portanto, não cabem mais formações que abordem as inovações metodológicas e tecnológicas sem possibilitar vivenciá-las. Dito isso, é imprescindível desconstruir práticas bancárias para desenvolver propostas convergentes com uma Educação contextualizada, emancipatória, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296 p. Disponível em: <http://forumeja.org.br>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BAHIA. **Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002**. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>. Acesso em: 15 set. 2022.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 20 set. 2022.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499 – 521, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p499>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 15 mai. 2022.

CHRISTENSEN, C. M; HORN, M. B; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton Christensen Institute, maio de 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

COLVARA, J. dos S.; SANTO, E. E. Os Principais Impasses na Utilização do Método da Sala de Aula Invertida no Ensino Superior. **TICs & EaD em Foco**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 113-128. 2017. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/221>. Acesso em: 13 mai. 2022.

COLVARA, Jonas dos Santos; SANTO, Eniel do Espírito. Metodologias ativas no ensino superior: o hibridismo da sala de aula invertida. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 18, n. 1, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v18i1.325>. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/325#:~:text=Conclu%C3%ADmos%20que%20a%20falta%20de,da%20sala%20de%20aula%20invertida>. Acesso em: 14 mai. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERE, Charlie. **Digital culture**. 2. ed. Londres: Reaktion Books, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com>. Acesso em: 09 jun. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antônio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAIS, Agnes Priscila Martins de; SOUZA, Priscila Franciely. Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação. **Revista Devir Educação Lavras-MG**. Edição Especial – p. 10-32 Ago./2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/235>. Acesso em: 04 jun. 2022.

MEDEIROS, Ádila de Lima Ferreira. **A sala de aula invertida integrada às tecnologias digitais na formação continuada de professores que atuam no ensino médio integral**. 2020. 167f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto MetrÓpole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31854>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa-PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. [Coleção Mídias Contemporâneas, v. II]. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 07 jul. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 01-34. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 9 abr. 2022.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória-ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927> . Acesso em: 30 jul. 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2022.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; CAVALCANTE, Társio Ribeiro. Cultura Digital, Ensino Remoto Emergencial e Formação Continuada de Professores da Educação Básica: as lições da pandemia da COVID-19. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 31, n. 65, p. 19-41, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p19-41>. Acesso em: 23 ago. 2022.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 534-554, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147126>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PRETTO, N. L.; ASSIS, A. Ensaio: cultura digital e educação: redes já! *In*: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83. ISBN 978-85-2320-889-9. Disponível em: <http://books.scielo.org/pretto-9788523208899-06>. Acesso em: 10 set. 2022.

SALES, K. M. B.; ALBUQUERQUE, J. C. M. de. Práticas Híbridas dos Sujeitos Aprendentes - Uma Proposição de Modelagem para Análise das Formas de Hibridismo Presentes nas Instituições Formativas. **Revista Práxis**, n. 2, p. 162-186, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2193>. Acesso em: 10 abr. 2022.

TRINDADE, S. D.; SANTO, E. do E. Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação Digcompedu. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 100-116, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8336. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8336>. Acesso em: 22 mai. 2022.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 4, p. 79-97. Curitiba: Editora UFPR, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2022.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. Editado como livro impresso em 2018. ISBN 978-85-8429-116-8. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

3. ARTIGO B

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Resumo

Este estudo busca compreender o lugar das especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no tocante à formação continuada de professores(as) no contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada por meio de uma revisão sistematizada de literatura. A pesquisa evidenciou que a EJA ocupa lugar de escanteio nas políticas públicas e investigações voltadas para formação de professores(as) relacionadas com as TDIC. Nesse sentido, as implicações das TDIC na EJA para formação continuada em serviço consistem em desconstruir a concepção de educação compensatória, reconhecendo a educação como um processo contínuo no curso da vida; contextualizar a EJA na cultura digital; reconhecer a Atividade Complementar (AC) como espaço legítimo de formação continuada em serviço; e aproveitar o momento do AC coletivo para realizar estudos sobre a EJA, TDIC, cultura digital e seus limites e possibilidades no processo formativo. Dessa forma, o trinômio formação continuada em serviço, EJA e TDIC enfatizam que o processo formativo docente necessita contemplar as tecnologias digitais, visando a sua apropriação crítica-reflexiva com vistas à emancipação e inclusão digital. Assim, os resultados apontam que a formação continuada em serviço de professores(as) deve contemplar uma práxis contextualizada com as emergentes TDIC.

Palavras-chave: Formação Continuada em Serviço. Educação de Jovens e Adultos. Atividade Complementar. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta reflexões críticas sobre a formação continuada em serviço de professores(as) da Educação de Jovens Adultos (EJA) inseridos numa sociedade marcada pelo crescente uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Destacamos que a modalidade da EJA defende o protagonismo e emancipação dos sujeitos, educação como direito ao longo da vida e socialmente referenciada. Assim, compreendemos essa modalidade como uma educação que precisa ser construída pelos seus sujeitos, professores(as) com estudantes, para que seja significativa, contextualizada, democrática, emancipadora e transformadora.

Desse modo, o estudo buscou compreender o lugar das especificidades da EJA no tocante à formação continuada de professores(as), no contexto das TDIC. Para tanto, refletimos sobre a EJA e sua relação com as TDIC, com implicações na formação continuada em serviço, analisando criticamente o trinômio formação continuada em serviço, EJA e TDIC.

A relevância desta pesquisa reside em reconhecer que há “[...] escassez de trabalhos preocupados em investigar o impacto das tecnologias na EJA” (Joaquim; Pesce, 2020, p. 41). Isso denota que a EJA continua à margem das pesquisas acadêmicas que investigam os desafios e os impactos das TDIC na educação, mesmo considerando que a sociedade contemporânea está imersa na cultura digital e a apropriação das TDIC poderá proporcionar mais oportunidades de trabalho, inclusão social e digital.

Nesse sentido, o texto está organizado em cinco tópicos: no primeiro, apresentamos algumas conjecturas freirianas sobre as TDIC na EJA; no segundo, refletimos sobre a importância do trinômio: formação continuada em serviço, EJA e TDIC; no terceiro, apresentamos a metodologia do estudo; enquanto no quarto, apresentamos os resultados da pesquisa em dois subtópicos; e no quinto, tecemos as considerações finais.

2. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EJA: CONJECTURAS FREIRIANAS

Embora Paulo Freire não tenha alcançado a efervescência das TDIC, reconhecemos a importância de buscar nos escritos dele projeções sobre as tecnologias digitais. Freire (1999) defendeu uma educação crítica e libertadora e, para promovê-la na Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário considerar o contexto social, histórico, econômico, político e cultural.

Freire (1976) também ressaltou que a educação não é neutra, pois trata-se de uma prática política e ideológica que reflete o contexto social, cultural, político e econômico. Assim, a EJA precisa ser inserida no contexto e dinâmica desta sociedade contemporânea, marcada pelas TDIC e cultura digital.

Para tanto, é preciso reconhecer que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”(Freire, 1981, p. 79). Assim, para os sujeitos da EJA educarem-se entre si mediatizados pelo

mundo atual, é preciso que a escola possibilite isso, reconhecendo a existência de uma cultura digital, na qual é influenciada e pode influenciá-la. Ademais, Freire (1996) destacou a necessária prática pedagógica reflexiva e transformadora a partir da leitura do mundo que, na contemporaneidade, requer a leitura da sociedade atual, imersa na cultura digital, para promover uma transformação social.

Assim, “refletir as novas tecnologias no âmbito da EJA é buscar a sua inclusão na dinâmica da sociedade contemporânea. Há que se considerar que as novas tecnologias são os principais veículos de informação e comunicação” (Cassol; Pereira; Amorim, 2020, p. 61). Nesse sentido, Freire (2007, p. 98) complementa, ao afirmar que as tecnologias compõem “a parte do natural desenvolvimento dos seres humanos”. Desse modo, a escola não pode se abster das tecnologias analógicas e digitais, pois ambas foram produzidas pelos seres humanos e para eles, e fazem parte do cotidiano dos(as) estudantes e professores(as).

Além disso, Joaquim e Pesce (2020, p. 42) identificaram que as ações que insiram adultos e jovens da EJA em um processo de “[...] escolarização na cultura digital, podem significar ganhos em sua aprendizagem e contribuir para sua emancipação, como sujeitos e como classe, ou seja, para seu empoderamento[...]”.

Nesse contexto, observamos que a inclusão digital associada ao letramento digital poderá promover o empoderamento social, político, tecnológico, promovendo transformações na vida dos indivíduos e até mesmo a ascensão social da classe trabalhadora. “A inclusão digital, ao servir como acesso às TDIC, têm um papel importante na luta pela conquista da cidadania plena. Isto significa empenho da classe trabalhadora na obtenção do poder político” (Joaquim; Pesce, 2020, p. 47).

Sobre isso, Freire (1992), insta que evitemos demonizar ou divinizar as tecnologias, considerando que o seu uso meramente instrumental, sem um olhar crítico-reflexivo, poderá contribuir para o incremento do vergonhoso fosso da desigualdade social. Enquanto a apropriação crítica das TDIC pelos professores em sua formação inicial e continuada poderá, por meio da sua prática pedagógica, promover uma educação contra-hegemônica e transformadora.

Freire (1982) também defendia a alfabetização e letramento como ferramentas para promover a conscientização e transformação social. Na contemporaneidade, cabe à escola promover um letramento digital com vistas o empoderamento e cidadania digital da classe trabalhadora. Para Buzato (2003), letramento digital é a capacidade de se inserir em práticas sociais, como por exemplo, as redes sociais, em

seu processo de escrita mediada pelas TDIC, que possibilita ao sujeito localizar, filtrar e avaliar informações que estão disponíveis *online*, vinculando-o diretamente à cidadania na sociedade contemporânea (Pesce, 2013).

Nesse sentido, ressaltamos que Freire (1996) já afirmava que os professores precisam ter a capacidade de percorrer por diversos campos do conhecimento e compreender criticamente a sociedade na qual está inserido para promover um processo de ensino e aprendizagem, capaz de ajudar os estudantes a exercerem sua cidadania com autonomia, desenvolvendo seu potencial no mundo.

Também são oportunos os aportes de Levy (1999) ao afirmar que a inclusão digital poderá contribuir para a construção de uma educação libertadora, por oferecer aos sujeitos excluídos o acesso à cibercultura e suas potencialidades de exercer a cidadania. Assim, a inclusão e letramento digital promovem o empoderamento do sujeito e seu exercício da cidadania na cultura digital. Para Joaquim e Pesca (2018, p. 138), a inclusão digital na EJA, “[...] configurada como ação cultural para libertação, poderá ter um impacto significativo na vida social dos sujeitos adultos reinseridos no espaço escolar”.

Diante do exposto, reconhecemos que a escola precisa promover o empoderamento digital dos sujeitos da EJA, para que esses indivíduos enquanto estudantes, trabalhadores, pais e mães possam apropriar-se criticamente das TDIC e exercer sua cidadania plena (Freire; Shor, 1986; Joaquim; Pesca, 2018, p. 136).

2.1. A importância do trinômio: formação continuada em serviço, EJA e TDIC

A EJA é uma modalidade de educação que sofre com a precarização desde sua constituição, perpassado pela formação inicial de professores que, nos cursos de licenciaturas amiúde têm uma disciplina curricular, com carga horária exígua, contribuindo para que muitos(as) professores(as) atuantes na EJA não conheçam as suas especificidades. Assim, a formação continuada em serviço faz-se essencial para suprir tais lacunas, possibilitando a esses (as) professores (as) refletir sobre as particularidades da EJA, adequando as suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, compreendemos que o objetivo da EJA não se restringe tão somente à qualificação profissional para o mundo do trabalho, mas consiste na construção de saberes, competências e habilidades para a vida pessoal e social, contemplando-se o contexto da dinâmica da sociedade permeada pelas TDIC.

“A intensa expansão do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) vem estreitando cada vez mais a distância entre as conexões em espaços físicos e virtuais [...]” (Ferreira, 2020, p. 34), denotando a necessidade da implementação de contextos formativos híbridos, ou seja, formações que contemplem momentos de estudos *online* e presencial.

Para tanto, a formação continuada em serviço necessita passar “[...] pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização [...]” (Nóvoa, 1995, p. 28). Além disso, “[...] não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso [...]” (Imbernón, 2010, p. 09).

Em face do exposto, torna-se urgente proporcionar uma formação continuada em serviço que possibilite aos docentes a imersão na cultura digital. Nesse sentido, a metodologia ativa da Sala de Aula Invertida (SAI), por exemplo, poderá colaborar para a construção de um novo conceito de formação continuada em serviço, a partir de uma concepção de tempo e espaço da sociedade atual que engloba experiências presenciais físicas e virtuais. Valente (2014, p. 85) aponta que “A sala de aula invertida é uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados [...]”.

Nesse sentido, percebemos que é possível adaptar o modelo da SAI para a formação continuada em serviço, por meio da Atividade Complementar (AC) coletiva, visto que esta se constitui em reserva da carga horária do(a) professor(a) para planejamento e estudos etc., ou seja, um espaço legítimo de formação continuada em serviço capaz de promover a prática pedagógica contextualizada com os desafios atuais. Para isso, todos os materiais de estudo precisam ser disponibilizados antes da AC presencial, para que os professores realizem previamente os estudos em seu tempo, a fim de que no momento da AC presencial sejam promovidas discussões mais aprofundadas, construção de projetos, planejamento de atividades, aulas e ações etc.

Dessa forma, percebemos a importância do trinômio formação continuada em serviço, EJA e TDIC, visto que esse tripé poderá promover um processo formativo dos(as) professores(as) da EJA, contextualizado com os desafios e demandas da sociedade contemporânea, imersa na cultura digital, por meio da reflexão crítica sobre práticas *in loco*.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo contemplou a realização de uma pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória e abordagem qualitativa, por meio de revisão sistematizada de literatura (Minayo, 1994; Gil, 2008, 2017). Neste texto, buscamos identificar e analisar as questões particulares da EJA, no que tange ao processo formativo de professores(as) em tempos de TDIC e, para tanto, foi realizada a busca por artigos publicados em periódicos científicos indexados nas bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Education Resources Information Center (ERIC); Portal de Busca Integrada da USP (PBI) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

A estratégia de busca adotada como critério para localizar os textos foi o operador booleano (conectivo lógico para criar relação entre os termos) de inclusão (*and*) que continha no corpo do texto os seguintes termos: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação *and* formação continuada *and* Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 1: Etapas da seleção dos artigos para revisão de literatura.

Etapas	Bases de Dados				Total
	Periódicos CAPES	ERIC	PBI	SciELO	
Quantidade de Publicações	94	1	143	0	238
Revisados por pares	54	1	108	0	163
Publicação de 2012 a 2023	94	1	143	0	238
Disponíveis integralmente de forma gratuita e acesso aberto	10	1	141	0	152
Disponíveis no idioma português	58	0	110	0	169
Excluídos depois da leitura do título, resumo e palavras-chave	90	1	140	0	231
Artigos selecionados para leitura completa e análise	3	0	3	0	6

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Visando alcançar o objetivo proposto, escolhemos como critérios de inclusão: (a) artigos publicados em periódicos; (b) publicação no período de 2012 a 2023; (c) disponíveis integralmente de forma gratuita e acesso aberto; e (d) disponíveis no idioma português. Além disso, adotamos como critérios de exclusão: (a) monografias, dissertações, ensaios, resumos e teses; (b) publicações que não contenham o binômio TDIC e EJA, ou o trinômio TDIC, formação continuada e EJA no título, resumo ou palavras-chave. No Quadro 1 apresentamos os resultados de busca para aplicação dos critérios de seleção e exclusão dos textos.

Durante a busca dos textos nas bases de dados, realizamos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, dos 238 artigos resultantes, sendo 94 da base CAPES, 01 do ERIC e 143 do PBI. Tal análise resultou na seleção de 6 artigos, pois contemplaram todos os critérios de inclusão e não se encaixavam nos critérios de exclusão. Contudo, desses 6 (seis) artigos, selecionamos 3 (três) da CAPES, porque eram publicações duplicados na base de dados da CAPES e PBI. Ressaltamos que os demais textos não foram selecionados porque contemplavam dois ou três itens dos critérios de exclusão adotados (Quadro 2).

Quadro 2: Artigos selecionados para revisão de literatura.

Ano	Autoria	Título	Base de Dados
2015	Gomes, Fabrícia Cristina Brito, Glaucia da Silva.	Docentes da Educação de Jovens e Adultos: uma experiência de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem.	CAPES PBI
2016	Joaquim, Bruno dos Santos, Pesce, Lucila.	As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nos contextos da Educação de Jovens e Adultos: uma revisão de literatura (2007-2014).	CAPES PBI
2018	Joaquim, Bruno dos Santos; Pesce, Lucila.	O Uso (Crítico) das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na Educação (não compensatória) de Jovens e Adultos.	CAPES PBI

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Para analisar os textos selecionados, buscamos categorias temáticas de cada texto para, a partir delas, eleger categorias gerais e procedermos as análises e discussões.

4. ACHADOS DA REVISÃO DE LITERATURA

Para iniciarmos a análise dos textos selecionados, primeiramente apresentamos a proposta de cada estudo e posteriormente realizaremos a análise em dois tópicos correspondentes às duas categorias temáticas identificadas nos três textos.

Assim, o trabalho de Joaquim e Pesce (2016), da Universidade Federal de São Paulo, merece destaque, pelo fato de fazer um recorte de pesquisa de 2007 a 2014, selecionando 14 textos para análise. Já no outro texto de Joaquim e Pesce (2018), os autores realizaram uma revisão de literatura de 2007 a 2014 e apresentaram uma compilação de ideias decorrentes. No entanto, eles não apresentam os resultados dos textos selecionados para análise, haja vista que já o apresentaram em seu outro artigo publicado no ano de 2016, supracitado.

Gomes e Brito (2015, p. 2), em sua revisão de literatura, encontraram apenas um artigo relacionado à tecnologia educacional, afirmando que “[...] não encontramos nenhum registro acerca da formação dos professores da EJA para o uso e integração técnico-pedagógica dos recursos tecnológicos à prática docente”. No entanto, o artigo centrou-se na análise da percepção dos professores da EJA de uma formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba-PR, por meio de um curso bimodal no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, com carga horária de 52h, distribuída em 28h presenciais e 24h a distância, para apropriação de recursos tecnológicos digitais disponíveis nas escolas. O curso ofertou 27 vagas, destas apenas 25 foram preenchidas e 23 professores concluíram o curso.

Diante disso, identificamos duas categorias temáticas principais nos artigos de Joaquim e Pesce (2016; 2018), ou seja, a primeira relaciona-se com a desconstrução de uma Educação de Jovens e Adultos compensatória, visto que a educação deve ser entendida como um direito ao longo da vida, independente da faixa etária do sujeito. Já a segunda refere-se à necessidade urgente de formação de professores da EJA para apropriação das tecnologias digitais, fornecendo-lhes condições de incorporá-las no processo de ensino e aprendizagem.

No artigo de Gomes e Brito (2015), encontramos também duas categorias temáticas predominantes, isto é, o reconhecimento das mudanças decorrentes da

cultura digital na educação e a formação de professores (as) da EJA para apropriação dos recursos tecnológicos digitais.

Diante do exposto, as análises dos textos foram definidas a partir das seguintes categorias temáticas gerais: uma que originou os artigos de Joaquim e Pesce (2016; 2018), a saber, desconstrução do paradigma compensatório na Educação de Jovens e Adultos (EJA); e a outra categoria comum aos três artigos selecionados, ou seja, formação continuada de professores (as) da EJA para apropriação e uso das TDIC.

4.1 Desconstrução do paradigma compensatório na Educação de Jovens e Adultos

“A história da EJA no Brasil é marcada por uma trajetória de abandono, indefinição, imprevisto e é representativa da própria constituição do país, como portador de uma estrutura social desigual” (Joaquim; Pesce, 2016). Além disso, esta modalidade de educação é marcada por uma cultura brasileira que tem uma concepção compensatória, na qual a EJA é vista como um instrumento para repor os estudos que não foram realizados na infância e adolescência (Di Pierro, 2005). Assim, os autores refletiram criticamente sobre a história da EJA no Brasil e a superação do paradigma compensatório, ressaltando a importância de suplantar o paradigma instrumental das TDIC na educação.

A noção compensatória que os autores criticam no texto relaciona-se à “[...] concepção do ensino supletivo, isto é, à ideia de reposição de estudos não realizados na infância e na adolescência” (Joaquim; Pesce, 2018, p. 130). Eles afirmam que mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, na EJA ainda há uma predominância dessa cultura compensatória, ainda que se observa rompimento lento, possibilitando que a EJA comece a ser concebida como um direito de educação ao longo da vida para todas as pessoas.

Assim, percebemos a necessidade de superar o paradigma compensatório para que a EJA avance, compreendendo a educação como direito ao longo da vida (Joaquim; Pesce, 2016). Compreendemos que para as TDIC provocarem uma mudança impactante na EJA, e na educação de modo geral, terá que estar em convergência com políticas públicas para garantir tanto infraestrutura nas escolas como a formação docente para usá-las de forma pedagógica, libertadora, transformadora e emancipatória.

Nesse sentido, é preciso desconstruir o conceito ultrapassado da modalidade da EJA como compensação dos estudos daqueles que não tiveram acesso à educação formal na idade considerada própria para concluir a Educação Básica, mas, sobretudo, compreendida como um direito para educação escolar ao longo da vida, sendo urgente a formação de professores para o uso pedagógico das TDIC.

4.2 Formação continuada de professores (as) da EJA para apropriação e uso das TDIC

Joaquim e Pesce (2016) identificaram que os pesquisadores das TDIC não estão mobilizados com reflexões dessa temática no contexto da EJA, considerando seus limites e possibilidades, e a inclusão digital dos sujeitos da EJA. Nesse sentido, faz-se necessário que a formação continuada em serviço com os professores da EJA incorpore reflexões e práticas digitais, considerando suas especificidades.

Destarte, Joaquim e Pesce (2016) identificaram três tendências em sua revisão de literatura, isto é, existem poucos trabalhos publicados sobre a formação docente para o uso da TDIC na realidade da EJA; o uso das TDIC de forma pedagógica contribui positivamente no processo de ensino e aprendizagem, emancipação como indivíduo, classe social e inclusão digital; é essencial superar a perspectiva instrumental e técnica das TDIC na prática pedagógica, substituindo por um olhar crítico e reflexivo que compreenda o(a) professor(a) como autor(a). Desse modo, os estudos analisados apontaram para a necessidade urgente de formação continuada específica de professores (as) da EJA para o uso crítico das TDIC.

Nesse sentido, destacamos que a formação continuada em serviço para o trabalho com as TDIC pode ser desenvolvida no contexto da Atividade Complementar (AC) coletiva, a que os(as) professores(as) da Educação Básica têm direito, considerando que o *lócus* de trabalho se constitui em um potente espaço formativo.

Assim, torna-se necessário pensar a formação continuada em serviço com o uso das TDIC, visto que essas tecnologias precisam ser apropriadas pelos docentes e incorporadas em seu fazer pedagógico. Dessa forma, as metodologias ativas, como por exemplo, a Sala de Aula Invertida (SAI), podem colaborar para uma formação com as TDIC e, adequá-las ao contexto formativo de professores, constitui-se em estratégia coerente com a cultura digital em que vivemos, desde que a escola possua infraestrutura digital compatível.

No outro estudo de Joaquim e Pesce (2018, p. 127), os autores contextualizaram a sociedade contemporânea, inserida no ciberespaço com sua cibercultura característica, afirmando que “[...] A produção e compartilhamento de informação e conhecimento, assim como as demais práticas sociais contemporâneas, não são mais viáveis, senão pela fluidez da cibercultura”. Os autores enfatizam que para a garantia do direito ao acesso e produção do conhecimento e ao exercício pleno da cidadania nesta sociedade é necessário que “[...] as políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos precisam ser pensadas, no sentido de oferecer aos sujeitos condições de acesso às TDIC” (p. 128). Além disso, destacamos que é preciso saber como e para que, a favor e contra quem usar as TDIC, pois não basta as escolas terem laboratórios com computadores de última geração e acesso à internet se os(as) professores(as) não souberem como usá-los de forma crítica-reflexiva no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, “[...] é preciso refletir criticamente sobre o lugar das TDIC na formação de pessoas adultas, com o objetivo de promover a consciência crítica e a efetiva conquista da cidadania destes sujeitos” (Joaquim; Pesce, 2018, p. 129), considerando as especificidades da modalidade da EJA e as características peculiares do seus atores. Nesse sentido, os autores criticam a ideia do uso das TDIC como instrumento, objeto ou ferramenta e o defendem como processo, afirmando que essas tecnologias poderão causar impacto transformador real na educação se estiverem atreladas à implementação de novas metodologias, formação docente e infraestrutura compatível nas escolas.

“Deste modo, o uso das TDIC na educação de jovens e adultos pode alicerçar um processo de inclusão digital, no caminho de empoderar a classe trabalhadora, outrora excluída do acesso à escolaridade” (Joaquim; Pesce, 2018, p. 129). Vale ressaltar que a “[...] inclusão digital, ao servir como acesso às TDIC, têm um papel importante na luta pela conquista da cidadania plena. Isto significa empenho da classe trabalhadora na obtenção do poder político” (p. 137).

“Diante destas colocações, a inclusão digital apresenta-se como chave para a reflexão sobre o acesso da população economicamente desfavorecida à vivência plena da cibercultura” (Joaquim; Pesce, 2018, p. 128). Contudo, os autores ressaltam que para isso acontecer dependerá do rompimento de algumas travas do passado, ou seja, a superação da “[...] histórica visão compensatória de educação de jovens e

adultos no Brasil e romper definitivamente com a visão instrumental do uso pedagógico das TDIC nas salas de aulas da EJA” (p. 129).

Nesse sentido, “[...] o caminho para a superação da perspectiva instrumental na direção de uma visão crítica do uso das TDIC passa necessariamente pela formação docente” (Joaquim; Pesce, 2018, p. 133). E a “[...] superação do paradigma compensatório está, neste sentido, diretamente ligada à concepção de educação como direito e de educação ao longo da vida” (p. 132).

“O impacto transformador das TDIC na educação só será viável se estiver em confluência com a formação de professores para seu uso educacional, abrangendo todas as suas possibilidades de transformação e emancipação dos sujeitos” (Joaquim; Pesce, 2018, p. 133). Mediante isso, sem formação inicial e continuada (seja em serviço ou não) não será possível alcançar essa transformação. Os autores concluem o texto salientando que “[...] não há qualquer perspectiva de superação dos velhos paradigmas de EJA e de uso educacional das TDIC que esteja apartada da formação docente” (Joaquim; Pesce, 2018, p. 139).

Gomes e Brito (2015) apresentaram os resultados de seu estudo, apontando que 42% dos professores pesquisados já tinham utilizado um ambiente virtual de aprendizagem, sendo que 58% não tinham ainda tido algum tipo de contato com o ambiente virtual ou interfaces parecidas. Além disso, identificaram que apenas 16% dos professores tinham conhecimento avançado em informática, sendo 11% intermediário e 63% básico.

Em face do exposto, é notório que a maioria dos (as) professores (as) têm poucos conhecimentos sobre os artefatos digitais sociotécnicos, denotando a necessidade de políticas públicas para a formação inicial e continuada, além de reformulação dos currículos de graduação desses profissionais para aprender a armazenar, processar, coletar e disseminar informações digitais.

Desse modo, os autores ressaltaram a necessidade da formação continuada da EJA proporcionar “[...] imersão total no AVA, ou mesmo para ofertar-lhes os conhecimentos necessários para que possam estabelecer relações mais significativas e contextualizadas com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em sala de aula [...]” (Gomes; Brito, 2015, p. 13). Assim, a formação necessita oportunizar aos(as) professores(as) a vivência de um processo formativo com as TDIC e metodologias apropriadas para proporcionar essa contextualização com a cultura digital, como por exemplo a SAI. “Sessenta e oito por cento (68%) dos sujeitos

pesquisados consideram ainda que o Moodle teve influência para o aumento da participação inclusive nos encontros presenciais [...]” (Gomes; Brito, 2015, p. 11).

Diante do exposto, Gomes e Brito (2015) defendem que em tempos permeados pela cultura digital, torna-se preciso refletir sobre o papel da escola, formação de professores e o currículo para articular os recursos tecnológicos digitais a uma proposta pedagógica e didática inovadora. “Nesse cenário a escola, enquanto espaço de construção e socialização do saber historicamente construído, tem como função social a integração das tecnologias à prática pedagógica [...]” (p. 3).

“Espera-se que, à medida que esses professores vivenciem outras experiências em estudos bimodais, haja uma mudança de comportamento, de modo que eles passem a perceber a necessidade de organizarem-se quanto às novas práticas de estudo”, de acordo com Gomes e Brito (2015, p. 14). Desse modo, realizar formação continuada com as TDIC possibilitará aos professores a práxis (ação-reflexão-ação) pedagógica.

Assim, torna-se necessário que a discussão sobre a cultura digital seja incorporada na EJA para que os professores compreendam as mudanças decorrentes das tecnologias digitais e seus impactos na educação. A partir desse entendimento, os(as) professores(as), coordenadores pedagógicos e estudantes compreenderão a importância de trabalhar as TDIC no processo de ensino e aprendizagem e na formação continuada.

Ressaltamos que todos os autores salientaram a dificuldade de encontrar estudos que correlacionem a EJA com as tecnologias digitais. Desse modo, urge investimentos em políticas públicas, formação de professores e incentivo aos pesquisadores para a modalidade da EJA. Além disso, encontramos nesse presente estudo dificuldade semelhante, pois mesmo após a pandemia de Covid-19 e implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o cenário sobre os estudos da EJA atrelado às TDIC continuam incipientes. Diante disso, torna-se necessário incentivar a pesquisa sobre o binômio EJA e TDIC na graduação e pós-graduação, trazendo essa modalidade para o centro das discussões e na pauta prioritária das políticas públicas.

“Desse modo, em consonância com a perspectiva e tecnologias, a EJA, em sua árdua trajetória de lutas e resistências, enfrenta o mais novo desafio que se configura na inclusão dos jovens e adultos na cibercultura”, afirmam Cassol, Pereira e Amorim

(2020, p. 58). Nesse sentido, a EJA precisa ser localizada no contexto histórico, social, econômico, político e cultural atual.

Dessa forma, percebemos a importância de proporcionar formação continuada em serviço, por meio, por exemplo, da Atividade Complementar (AC), aproveitando o melhor da TDIC. Assim, compreende-se as escolas como espaço de formação continuada *in loco*, a partir do entendimento de que o(a) professor(a) é pesquisador(a) e seu locus de trabalho é um ambiente que possibilita desenvolver a práxis (ação-reflexão-ação) sobre a sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos, assim como as demais modalidades educacionais, está comprometida em proporcionar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado com a sociedade contemporânea, tornando necessário investimento em formação inicial e continuada de professor(a). Contudo, em se tratando de uma sociedade dinâmica e fluida, na qual emergem constantemente novas tecnologias digitais, a formação continuada, em especial a em serviço, tem maiores condições de proporcionar as atualizações necessárias para o fazer pedagógico contextualizado com a cultura digital.

Este estudo evidenciou que a EJA ocupa lugar de escanteio nas políticas públicas e investigações acadêmicas relacionadas com a formação de professores(as) no contexto das TDIC. Nesse sentido, as implicações das TDIC na EJA para formação continuada em serviço consistem na desconstrução da concepção de educação compensatória; reconhecimento da educação como um processo contínuo no curso da vida; contextualização da EJA na cultura digital; reconhecimento da Atividade Complementar (AC) coletiva como espaço legítimo de formação continuada em serviço; e aproveitar o momento do AC coletivo para realizar estudos sobre a EJA, refletindo nos limites e possibilidades das TDIC.

Nesse sentido, em se tratando de formação continuada em serviço dos (as) professores (as) da EJA, a Atividade Complementar (AC) coletiva é um espaço formativo legítimo, que constitui um direito do professor da Educação Básica, para realizar seu planejamento pedagógico, socialização de experiências e saberes, formação, diálogo etc. Partindo do pressuposto de uma formação ao longo da vida, do(a) professor(a) como um pesquisador(a) e da escola como locus de formação

continuada em serviço, reiteramos a necessidade de situar a EJA no contexto histórico, social, econômico e político da cultura digital.

Desse modo, a formação continuada em serviço por meio das TDIC poderá colaborar para a compreensão do lugar das especificidades da EJA e os seus desafios na cultura digital. Assim, a singularidade do trinômio: formação continuada em serviço, EJA e TDIC reside em entender que com uma formação continuada desconectada das TDIC, os (as) professores (as) terão dificuldades de se apropriarem dessas tecnologias de forma crítica-reflexiva com vistas a emancipação e inclusão digital na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**, Entrevista por JOFFILY, Olivia Rangel, jan. 2003. Disponível em: www.educarede.org.br. Acesso em: 13 fev. 2023.

BATISTA, Valter; PESCE, Lucila. Cibercultura e Educação Escolar: Estudo de Caso de uma Formação Continuada de Professores em Serviço “In Loco”. *In*: PESCE, Lucila (Org.) **Inclusão digital e empoderamento freireano: a formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 19-36.

CASSOL, Atenuza Pires; PEREIRA, Jodielson da Silva; AMORIM, Antonio. Educação de Jovens e Adultos e as tecnologias: contribuições freirianas numa perspectiva de mudança. *In*: DANTAS, Tânia Regina *et al.* **Paulo Freire em diálogo com a Educação de Jovens de Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 53-65.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, vol. 26, n. 92, Campinas, SP, 2005, p. 1115-1139.

FERREIRA, Ádila de Lima **A sala de aula invertida integrada às tecnologias digitais na formação continuada de professores que atuam no ensino médio integral**. 2020. 167f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto MetrÓpole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** (em três artigos que se completam). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Fabrícia C.; BRITO, Glaucia da S. Docentes da Educação de Jovens e Adultos: uma experiência de formação continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 4, n. 2, p. 01-16, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/tear.v4.n2.a1923> Acesso em: 30 ago. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; PESCE, Lucila. TDIC na Educação de Jovens e Adultos: Estudo de Caso da Formação Continuada em Serviço de Professores da EJA para o Uso Educacional das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. *In*: PESCE, Lucila (Org.) **Inclusão digital e empoderamento freireano: a formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 36-58.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; PESCE, Lucila. O Uso (Crítico) das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na Educação (Não Compensatória) de Jovens e Adultos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 29, p. 126-142, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4102>. Acesso em: 10 jun. 2023.

JOAQUIM, Bruno; PESCE, Lucila Maria. As tecnologias digitais da informação e comunicação nos contextos da educação de jovens e adultos: uma revisão de literatura (2007-2014). **Olh@res - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da UNIFESP**, v. 4, p. 86-106, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2016.v4.469>. Acesso em: 30 de ago. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 13-33.

PESCE, Lucila. O Programa Um Computador por Aluno no Estado de São Paulo: confrontos e avanços. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POPULAR: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 2013. **Anais** [...]. Goiânia: Ed. UFG, 2013. v. 1. p. 1-31. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf. Acesso em: 29 abr. 2017.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 4, p. 79-97. Curitiba: Editora UFPR, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2022.

4. ARTIGO C

GUIA E *FRAMEWORK* DA ATIVIDADE COMPLEMENTAR INVERTIDA (ACI): UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO COM OS (AS) PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Resumo

O objetivo deste estudo consistiu em desenvolver a Atividade Complementar Invertida (ACI), a partir do Guia e seu respectivo *framework*, com os (as) professores (as) da EJA, em um colégio de ensino médio da rede estadual da Bahia para uma formação continuada em serviço contextualizada com a cultura digital. Para alcançar esse objetivo, foram realizadas rodas de conversas com os (as) professores (as) da EJA, visando à construção coletiva de um Guia e seu *Framework* para o desenvolvimento da ACI aplicando e validando a sua implementação no colégio lócus da pesquisa. A pesquisa inspirou-se na fenomenologia e pesquisa-ação, contemplando uma abordagem qualitativa de natureza exploratória. Como dispositivos de produção de dados, adotamos rodas de conversa, com sua respectiva análise e interpretação. O estudo apresenta como resultado a produção, desenvolvimento e avaliação (validação) da metodologia didático-pedagógica para a ACI, por meio de um Guia e seu *Framework*. Desse modo, a ACI configura-se como uma metodologia ativa de formação continuada em serviço, concatenada com as demandas e desafios da cultura digital. Além disso, apresenta potencialidade formativa de grande valia pela sua eficácia, produtividade e dinâmica, haja vista que promove a desconstrução de uma formação continuada em serviço nos moldes da educação bancária e exclusivamente presencial física. Portanto, ressaltamos a importância de adequar a formação continuada em serviço à cultura digital, proporcionando momentos formativos híbridos, isto é, *online* e presencial, por meio, por exemplo, da ACI.

Palavras-chave: Atividade Complementar Invertida (ACI). Formação continuada em serviço. Educação de Jovens e Adultos. Hibridismo. Cultura Digital.

1. INTRODUÇÃO

O ser humano, ao longo da sua vida, está sempre aprendendo, seja por meio da educação não escolar (proporcionada pela sua família, vizinhos, amigos, igrejas, ONGs etc.), seja pela educação escolar (escola, Universidades, Faculdades). A educação escolar requer um profissional formado e qualificado para ensinar. Assim, o(a) professor(a) é o profissional responsável por proporcionar, nesse tipo de educação, o processo de ensino que facilita a aprendizagem.

No entanto, para isso, o(a) professor(a) necessita de formação inicial, que é aquela adquirida na graduação e formação continuada que pode se dar por meio de

cursos *lato sensu* (especialização), *stricto sensu* (mestrado, doutorado, pós-doutorado), cursos livres e extensão, ou por meio da formação continuada em serviço, que acontece no *lócus* de trabalho, por meio, por exemplo, da Atividade Complementar (AC).

Desse modo, independente da modalidade de ensino em que o professor atue, ele vai precisar de formação continuada, haja vista que esse tipo de formação tem como um dos seus objetivos a atualização do profissional, construção de habilidades e competências para lidar os diversos desafios do seu fazer pedagógico, melhoria da prática pedagógica, troca de experiência entre os pares, dentre outros. Assim, neste estudo a modalidade que adotamos para discutir sobre formação continuada em serviço e desenvolver a Atividade Complementar Invertida (ACI) foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por reconhecer que ela necessita ainda mais de formação inicial e continuada, haja vista seu histórico de precarização nesse quesito.

Nesse contexto, a formação continuada precisa estar contextualizada com a sociedade atual, marcada pela cultura digital. Assim, é necessária uma formação que adote uma metodologia formativa que estimule a autonomia do sujeito, autorresponsabilidade, criatividade e a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Nesse sentido, é preciso proporcionar uma formação continuada em serviço que esteja em consonância com as demandas, desafios e possibilidades desta sociedade contemporânea. Colvara e Santo (2017, p. 120) afirmam que “a busca contínua pela ruptura com os modelos tradicionais certamente é um desafio para as instituições, porém é necessário que o ensino acompanhe as características do tempo em que se vive [...]”. Assim, para o ensino acompanhar as características da sociedade atual, é preciso haver uma formação continuada em serviço nessa perspectiva.

Desse modo, não cabe mais uma formação nos moldes da educação bancária (meramente expositiva), visto que hoje compreendemos que esse modelo de educação tradicional não é o mais adequado para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem que promova a autonomia, criatividade e transformação do aprendiz, de acordo com Freire (1996).

A Sala de Aula Invertida (SAI) é um tipo de metodologia ativa, que pode ser adequada para formação continuada em serviço, tendo em vista que para o professor promover um ensino que reconheça o estudante como sujeito ativo do processo, esse

profissional também precisa vivenciar uma formação nesses moldes. Assim, “[...] Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência” (Freire, 1996, p. 26).

Para tanto, em desenvolver a Atividade Complementar Invertida (ACI), a partir do Guia e seu respectivo framework, com os (as) professores (as) da EJA, em um colégio de ensino médio da rede estadual da Bahia para uma formação continuada em serviço contextualizada com a cultura digital. Para alcançar este objetivo, foram realizadas rodas de conversas com os (as) professores (as) da EJA, visando à construção coletiva de um Guia e seu *Framework* para o desenvolvimento da ACI aplicando e validando a sua implementação no colégio lócus da pesquisa. Nesse sentido, este artigo está organizado em seis tópicos: introdução, marco legal e teórico; caminhos metodológicos; resultados e discussão; considerações finais e referências.

2. MARCO LEGAL E TEÓRICO

Sobre a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), costumamos dizer que foi sempre “um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (Arroyo, 2006, p. 17). E o autor ainda acrescenta que “[...] o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação” (p. 18).

Mediante isso, a melhoria da qualidade da educação, inclusive da EJA, depende de vários fatores, dentre eles a valorização do professor por meio da qualificação para o trabalho. Assim, a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Art. 205, defende a “[...] qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Além disso, no Art. 214, em seus incisos III e IV, a CF garante o estabelecimento do Plano Nacional da Educação (PNE 2014 a 2024) para conduzir a melhoria da qualidade do ensino e formação para o trabalho. Assim, o PNE, no seu Art. 2 e inciso IV, apresenta como uma de suas diretrizes a melhoria da qualidade da educação.

A formação continuada em serviço pode qualificar o professor para proporcionar um processo de ensino com qualidade, contextualizado e conseqüentemente a melhoria da qualidade de educação. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu inciso V do Art. 67, diz que os sistemas de ensino

devem assegurar “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho” como meio de valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1996).

Além disso, as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (DCN), em seu Art. 18, inciso III, dizem que para a implementação dessas diretrizes, cabe aos sistemas de ensino proverem: “III – professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares” (Brasil, 2013). Assim, a Atividade Complementar (AC) corresponde a uma parte da carga horária semanal do professor, dentro da sua jornada de seu trabalho, garantida aos professores da Educação Básica para formação continuada em serviço.

Além disso, está escrito no inciso IV do Art. 18 da DCN que os sistemas de ensino devem também prover “instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim” (Brasil, 2013).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelecidas pela Resolução CNE/CP n.º 2 de 1.º de julho de 2015 (Brasil, 2015), apresentavam em sua proposta o rompimento com a lógica de formação para competências que estava expressa em documentos anteriores que orientavam a educação entre o final da década de 1990 e o começo dos anos 2000.

No entanto, após o golpe legislativo de 2016, foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio das Resoluções CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019) e CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020). Tais resoluções passaram a abordar separadamente a formação inicial e continuada de professores(as), sendo vigorosamente contestadas pela comunidade acadêmica por retomar a concepção da lógica de formação instrumental para competências, tornando-se uma contrarreforma influenciada por políticas neoliberais de privatização da educação pública, baseadas em uma pedagogia das competências que sejam meramente instrumentais e conservadoras (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Em contraponto ao apresentado pelos autores, compreendemos que a implementação das competências deve ser capaz, sobretudo, de promover a emancipação crítico-reflexiva do sujeito, sem, contudo, aliená-los por meio de políticas neoliberais.

Assim, a implantação dessas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores(as) demonstra o avanço no Brasil de uma concepção política neoliberal “[...] que procura empreender práticas comprometidas com o empresariamento da educação. Estão em jogo interesses mercantilistas que percebem na educação um mercado em contínua expansão” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 376).

Ademais, é importante dizer que as novas Diretrizes para a formação de professores rompem com a organicidade da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (BRASIL, 2015) e com os ganhos substanciais para a formação docente no que diz respeito à formação inicial, à formação continuada e à valorização de professores. No que se refere à valorização profissional, diferentemente da resolução de 2015, que dedicou um capítulo (Capítulo VII) com quatro artigos para tratar da valorização dos profissionais do magistério, na atual resolução a valorização foi reduzida a um inciso (Zucchini; Alves; Nucci, 2023, p. 19).

Esses documentos apresentados trazem normas gerais para a formação inicial e continuada de professores (as) da educação básica, inclusive para formação continuada em serviço. Assim, o artigo Art. 11 da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020, p. 6) dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

O documento define que as políticas para esse tipo de formação devem ser “implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores” (Brasil, 2020).

Além disso, no artigo 14 dessa Resolução consta que a programação da “Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional” (Brasil, 2020, p. 6).

Desse modo, na rede pública estadual da Bahia, o Estatuto do Magistério prevê a Atividade Complementar (AC) que se configura como uma carga horária reservada e garantida aos “[...] professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional [...]”

(Bahia, 2002, p. 16). Essa reserva corresponde a 25% do total da carga horária de trabalho do professor da Educação Básica, constituindo-se como um direito e dever. Assim, é “obrigatória a participação de todos os professores em efetiva regência nas Atividades Complementares, em dia e hora determinados pela direção da Unidade Escolar, sendo essas atividades supervisionadas pelo Coordenador Pedagógico” (Bahia, 2002, p. 16).

A Atividade Complementar (AC) é uma reserva da carga horária do (a) professor (a) da educação básica dedicada para o planejamento, formação continuada em serviço, reuniões, dentre outros. Segundo o manual de Programação Escolar do Estado da Bahia a carga da Atividade Complementar (AC) é dividida em coletiva e individual e deve ser realizada semanalmente. Além disso, o manual estabelece uma carga horária diferenciada para os (as) professores (as) efetivos (as) e Regime de Direito Administrativo (REDA). Assim, o (a) professor (a) efetivo (a) de 20h semanais tem uma reserva de 5h para o AC coletivo e 2h para o individual. Já o efetivo de 40h semanais, tem 10h para o AC coletivo e 4h para o individual. Enquanto que o (a) professor (a) REDA não tem uma carga horária destinada para o AC individual, somente para o coletivo. Assim, o (a) professor (a) REDA de 20h semanais tem 4h para o AC coletivo e o de 40h semanais tem 8h.

Nesse sentido, a formação continuada em serviço na rede pública estadual da Bahia deve também ser desenvolvida na AC sob o acompanhamento e orientação da coordenação pedagógica. Assim, o inciso V do Art. 8 do estatuto supracitado diz nas atribuições desse profissional que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) deve “coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço” (Bahia, 2002, p. 3). Dessa forma, a coordenação pedagógica tem como uma de suas funções principais a articulação da formação continuada de professores (as) em serviço, conforme Imbernón (2009).

Em face do exposto, para uma atualização pedagógica é necessária uma AC contextualizada com a cultura digital que permita ao professor experienciar uma nova forma de aprender por meio de uma metodologia inovadora e ativa. Nessa perspectiva, é que este estudo propõe a ACI como uma metodologia ativa de formação continuada em serviço. A ACI é uma releitura da Sala Aula Invertida (SAI) para o contexto da AC na cultura digital.

No âmbito do Estado da Bahia, a formação continuada em serviço pode ser desenvolvida na Atividade Complementar (AC). No entanto, é necessária uma “[...] formação adequada ao contexto da cultura digital”, como advogam Nonato e Cavalcante (2022, p. 23). “Falar, assim, em cultura digital implica a compreensão do papel das tecnologias digitais no agir humano nesta quadra da história [...]” (Nonato, 2020, p. 537).

Desse modo, o AC precisa ser adequado ao contexto da cultura digital, isso é possível por meio da Atividade Complementar Invertida (ACI), uma metodologia ativa de formação continuada em serviço, baseada na Sala de Aula Invertida (SAI). As metodologias ativas “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Moran, 2015, p. 18). Assim, a ACI configura-se como uma releitura da SAI, para se adaptar ao contexto da formação continuada em serviço. Conforme Moran (2015, p. 22), “um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas”. Assim, a ACI, por contemplar momentos *online* e presenciais, pode possibilitar o estudo de forma mais aprofundada, compartilhamento de experiências, construção, análise, estudo de caso etc. facilitados pelas TDIC.

Segundo Valente (2018, p. 83), “[...] A integração das TDIC no desenvolvimento das metodologias ativas tem proporcionado o que é conhecido como *blended learning*, ou ensino híbrido”. Christensen, Horn e Staker (2013, p. 3) afirmam que “[...] Esta forma híbrida é uma tentativa de oferecer ‘o melhor de dois mundos’ – isto é, as vantagens da educação *online* combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional”. Assim, a ACI constitui-se uma metodologia híbrida de formação que faz uso de tecnologias analógicas e digitais, e divide-se em momento *online* e presencial.

Para tanto, torna-se necessária uma formação continuada em serviço que passe “[...] pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização [...]” (Nóvoa, 1995, p. 28). Além disso, “[...] não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso[...]”, no dizer de Imbernón (2010, p. 09).

Assim, o Estatuto do Magistério da Bahia reconhece a escola como *lócus* desse tipo de formação. Nesse sentido, é preciso considerar “[...] Em primeiro lugar, a ideia

da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas” (Nóvoa, 2012, p. 17). Assim, “[...] o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada” (Nóvoa, 2019, p. 10). Isto porque, no *lócus* de trabalho, o professor enfrenta desafios que ultrapassam os conhecimentos proporcionados pela matriz curricular da sua formação inicial, como bullying, violência escolar, drogas, evasão escolar etc. Portanto, a formação continuada em serviço é essencial para criar estratégias para lidar com esses e outros desafios emergentes.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A proposta de pesquisa baseou-se numa abordagem qualitativa, de natureza exploratória e inspirada na pesquisa-ação para alcançar os objetivos propostos. Segundo Thiollent (1986, p. 14), “[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]”. Desse modo, este estudo adotou como inspiração filosófica a fenomenologia, pois compreendemos que o “[...] objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito”, conforme Gil (2008, p. 14).

Nesse sentido, a fenomenologia e pesquisa-ação aproximam-se neste estudo tendo em vista que a Atividade Complementar Invertida (ACI), objeto estudo dessa investigação, foi criado e vivenciado pelos sujeitos da pesquisa com intuito adequar a Atividade Complementar (AC) coletiva ao contexto da cultura digital, configurando-se, portanto, como uma questão de cunho coletivo.

Desse modo, o objeto de estudo desta investigação teve como *lócus* de pesquisa o Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis (CEMXAR), localizado na cidade de Presidente Tancredo Neves, Estado da Bahia, município pertencente ao Território de Identidade do Baixo Sul. Os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa foram: ser professor(a) em pleno exercício na Educação de Jovens e Adultos do *lócus* da pesquisa e ter disponibilidade para participar da pesquisa. E os critérios de exclusão são: não estar em pleno exercício na EJA e não ter disponibilidade de participar da pesquisa. Assim, a pesquisa de campo foi realizada no período de um mês e cinco dias.

Os atores participantes da pesquisa foram 6 (seis) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seu tempo formativo III (Etapas VI e VII) e Tempo Juvenil. Desses (as) professores(as), 3 (três) são servidores(as) concursados(as), compondo o quadro docente efetivo da escola, e 3 (três) são do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Vale ressaltar que todos esses (as) professores(as) lecionam no CEMXAR, nas modalidades do Ensino Médio regular e EJA. Quanto ao regime de carga horária, 3 (três) deles têm 40 horas semanais e 3 (três) têm 20 horas semanais. Desses (as) professores (as), 4 (quatro) têm a maior parte da sua carga horária no ensino médio regular e apenas 1 (um) na EJA. Além disso, é importante salientar que 3 (três) não têm residência fixa na cidade e 3 (três) têm. Sobre a titulação acadêmica, todos possuem graduação na área de atuação, sendo um doutor, um mestre, um especialista e dois somente graduados.

Ademais, quanto aos procedimentos operacionais de construção de dados, adotamos a roda de conversa e Atividade Complementar Invertida (ACI). Segundo Moura e Lima (2014, p. 9), a roda de conversa consistiu em uma maneira de gerar dados e, portanto, é “[...] um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos [...]”. Desse modo, a construção do plano de formação e *Framework* foi realizada em rodas de conversas.

Compreendemos que “[...] o *framework* é uma forma de projetar de maneira descritiva, imagética, por meio de mapas mentais e quadros, e de estruturas relacionadas às diversas áreas do conhecimento” (Carolei; Malheiro; Carneiro, 2020, p. 200). Nesse sentido, para Carolei, Malheiro e Carneiro (2020, p. 199), o *framework* “[...] tem por finalidade contribuir na organização de estruturas e estratégias educacionais para o gerenciamento e desenvolvimento de projetos de *design* educacional”.

Desse modo, foram realizadas 4 (quatro) sessões de rodas de conversa tendo como princípio norteador o diálogo, pois “Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõem um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos [...]” (Moura; Lima, 2014, p. 100). Todas as rodas de conversa foram realizadas em dias de terça-feira entre às 17h40min e 19h30min na sala de vídeo do colégio.

Nesse sentido, a primeira roda de conversa foi tão somente para apresentação do projeto de pesquisa, da qual participaram cinco professores (as), sendo quatro do sexo masculino e uma do sexo feminino. Enquanto a segunda e a terceira tiveram como objetivo a construção do Plano formativo e *Framework* da ACI (Atividade Complementar Invertida), quando participaram, respectivamente, 4 (quatro) professores(as) e 3 (três). E a quarta teve como finalidade a validação do Plano formativo e *Framework* da ACI, dessa participaram 4 (quatro) professores (as).

Nesse sentido, após as três rodas de conversa, foi aplicado o plano da ACI no colégio *lócus* da pesquisa, com duração de 1h30min (uma hora e trinta minutos). Enquanto nas rodas de conversas foram produzidos nuvem de palavras, plano e *Framework* da ACI. Na ACI *online* foi produzido um *padlet*² e na ACI presencial começou-se a produzir uma sequência didática gamificada para EJA.

Desse modo, após desenvolvimento da ACI, finalmente realizamos a quarta roda de conversa, em grupo, na qual todos (as) os (as) professores (as) que participaram do desenvolvimento da ACI foram convidados (as) para a etapa de validação da proposta do plano e *framework* da ACI, produto educacional da pesquisa, com o objetivo de que fossem feitas as devidas sugestões de melhorias dos atores para que sirva como recurso didático-metodológico para formação continuada em serviço, e que sirva como referência à coordenação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos para implementação da ACI no seu *lócus* de trabalho.

Quanto ao tratamento dos dados, realizamos a análise e interpretação. No que tange aos dispositivos de construção dos dados para pesquisa e quanto à análise das informações da investigação, o pesquisador deve “[...] estabelecer as fronteiras para o estudo, coletar informações através de observações e entrevistas semiestruturadas, documentos e materiais visuais, bem como estabelecer o protocolo para registrar informações” (Creswell, 2007, p. 189). Nessa perspectiva, “uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 167).

Dessa forma, a análise dos dados foi realizada em três etapas: na primeira foi feita uma pré-análise a partir da organização e seleção dos materiais coletados; na segunda, a exploração do material a partir da codificação dos dados; e na terceira, o

² O Padlet é um tipo de interface digital com a finalidade de construção de murais virtuais colaborativos, acessíveis através da internet conectada em computador ou celular.

tratamento dos dados, inferência e interpretação para decodificar os significados e entender o objeto pesquisado (Gil, 2008).

Assim, na primeira etapa da análise, realizamos uma leitura flutuante nos documentos produzidos, a preparação e seleção do material para análise, construído nas rodas de conversas e ACI. Na segunda, realizamos a codificação, recorte das falas dos sujeitos nas rodas de conversa e ACI para escolha das categorias encontradas. Já na terceira etapa da análise, realizamos a atribuição dos significados, confronto com as informações já existentes a partir da revisão de literatura, estabelecimento de quadros e figuras que sintetizassem as informações obtidas para decodificar os significados e entender o objeto pesquisado.

Depois da análise, realizamos a interpretação dos dados, procurando a obtenção “de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias. Ligação essa que precisa estabelecer-se de forma harmônica” (Gil, 2008, p. 178). Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2003) orientam que a interpretação seja realizada em duas fases: na primeira deve ser realizada a construção de modelos ou esquemas para determinar as possíveis relações de acordo com a hipótese ou problema da pesquisa, e na segunda deve ser feita a ligação com a teoria, o que pressupõe definir uma relação com as alternativas que estão disponíveis de interpretação da realidade social. Vale ressaltar que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados de uma pesquisa são partes de um processo de investigação que vai desde a revisão de literatura à análise e interpretação dos dados construídos e identificados. Um dos grandes desafios para o desenvolvimento da pesquisa foi a dificuldade de conseguir participantes para colaborar com a investigação, devido a muitos(as) professores(as) não residirem na cidade do *lócus do estudo*, terem mais de um vínculo empregatício, não terem disponibilidade de tempo devido às demandas de cunho pessoal e profissional e alguns não manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa. Assim, do total de 12 (doze) professores do CEMXAR, apenas 6 (seis) participaram da pesquisa.

Além disso, tivemos dificuldade em desenvolver as rodas de conversas, pois nos dias da pesquisa os sujeitos ministravam aulas nos três turnos do colégio, restando apenas um intervalo curto de uma hora e meia do final. Apesar de toda dificuldade logística, conseguimos construir o Guia da ACI e seu *Framework*, produtos da investigação, que foram desenvolvidos, aplicados e validados (avaliados).

Desse modo, organizaremos os resultados em duas etapas primeiro apresentaremos o processo de construção do Guia da ACI e seu *Framework*, o desenvolvimento da ACI e sua validação.

Em seguida realizaremos a análise dos dados por meio da apresentação das principais categorias que emergiram das rodas de conversa e desenvolvimento da ACI. Nas rodas de conversa, identificamos 4 (quatro) principais categorias que emergiram das discussões, relacionadas com o problema da pesquisa e seu objetivo geral. Tais categorias foram identificadas na segunda etapa do processo de análise dos dados, na qual fizemos a codificação por meio do recorte das falas dos sujeitos nas rodas de conversa.

Desse modo, as principais categorias foram: Particularidades da Atividade Complementar (AC) e Atividade Complementar Invertida (ACI); Diferença entre Sala de Aula Invertida (SAI) e Atividade Complementar Invertida (ACI); Dilemas da autoformação e formação continuada em serviço; Importância da ACI no processo de fortalecimento da identidade dos (as) professores (as) da EJA. E por fim apresentaremos como se deu a validação do produto.

4.1 Construção do Guia da ACI e seu *Framework*

O guia da ACI e seu *Framework* foi construído de forma coletiva e democrática por meio das rodas de conversas realizadas com os(as) professores(as) participantes. Como questões norteadoras, os(as) docentes debateram a partir das seguintes indagações: Quais as estratégias e recursos podem ser adotados para desenvolver a Atividade Complementar Invertida (ACI)? Como podemos organizar o desenvolvimento da Atividade Complementar Invertida (ACI)? Quais são os principais elementos que o guia e seu *Framework* precisam ter para o desenvolvimento da Atividade Complementar Invertida (ACI)?

Para a realização de um protótipo/piloto da Atividade Complementar Invertida, os(as) professores(as) participantes da pesquisa elegeram a interface digital do

Google Sala de Aula como ambiente virtual para as atividades da etapa *online*. Com relação à carga horária da ACI, os(as) docentes definiram que do total de 10h da Atividade Complementar coletiva, conforme estabelecido pelo Estatuto do Magistério (Bahia, 2002), 8h seriam para a etapa *online* e 2h para a presencial. Além disso, os textos foram disponibilizados antecipadamente, com teor prático e menos conceitual, possibilitando a aplicação em sua prática pedagógica, conforme solicitado por uma das professoras participantes. O grupo também definiu as atividades a serem produzidas na etapa *online* e presencial, com os textos e período de estudo.

Percebemos, portanto, uma preocupação pertinente dos(as) professores(as), pois a formação continuada em serviço precisa ser ancorada nas necessidades e demandas formativas dos sujeitos para os quais essa formação se destina. Uma alternativa para contemplar tais demandas consiste na construção coletiva dessa formação, pensando com os sujeitos, isto é, pensar colaborativamente e não tão somente partindo do princípio de pensar para os sujeitos, conforme salientado por Nóvoa (2012) e Freire (1996).

A implantação de um protótipo/piloto de Atividade Complementar Invertida (ACI) com os(as) professores(as) participantes da pesquisa forneceu subsídios para a elaboração de um Guia da ACI e seu *Framework*, apresentando diretrizes gerais para a sua implementação na educação básica, bem como em outros níveis de ensino.

Assim, o Guia e seu *Framework* proposto para a implementação da ACI apresentam um modelo construído a partir deste estudo, em conjunto com os(as) professores(as) participantes. Compreendemos o *Framework* apresentado como “[...] uma arquitetura reutilizável, empregada para solucionar um problema e que pode ser organizada a partir de um conjunto de objetos, dimensões e/ou interfaces visando atender uma aplicação específica” (Carolei; Malheiro; Carneiro 2020, p. 200).

Desse modo, a utilização do *Framework* “[...] pode trazer benefícios por ser modular, reutilizável, ajustável e por contribuir no desenvolvimento e controle do projeto” (Carolei; Malheiro; Carneiro, 2020, p. 200). Nesse sentido, na Figura 1 apresentamos o *Framework* da ACI, com a sua respectiva arquitetura didático-metodológica.

Figura 1- *Framework* da Atividade Complementar Invertida (ACI)



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Inicialmente, conforme proposto pelo *Framework*, a coordenação pedagógica definirá os objetivos da ACI para posteriormente realizar as duas etapas, *online* e *presencial*, ambas subdivididas em sete ações sequenciais. Desse modo, cabe ao(a) professor(a), na primeira etapa da ACI *online*, realizar o estudo dos materiais disponibilizados na interface digital do ambiente virtual; além de realizar as atividades interativas disponibilizadas na interface determinada, dentro do período estabelecido. Vale ressaltar, que é essencial o compromisso do(a) docente na realização dos estudos *online*, para que seja possível, na etapa da ACI *presencial*, um diálogo aprofundado e crítico sobre a temática, bem como a construção de atividades decorrentes das discussões para colaborar com a prática pedagógica desse(a) profissional.

4.2 Realização da Atividade Complementar Invertida (ACI)

A Atividade Complementar Invertida (ACI) *presencial* foi desenvolvida em um (um) dia, com a participação de 4 (quatro) professores (as). Assim, anteriormente a esse encontro foi realizada a ACI *online* no período 7 (sete) dias. Desse modo, a ACI *online* consistiu no momento de estudo individual pelos sujeitos da pesquisa do texto base, complementar e vídeo-tutorial disponíveis no Google Sala de Aula da ACI. Assim, dos (as) seis professores (as) que participaram de uma ou mais roda de conversas apenas 3 (três) professores (as) entraram no Google Sala de Aula da ACI.

A pesquisadora iniciou agradecendo a presença e posteriormente apresentou a primeira nuvem de palavras construída sobre as expectativas para participação da pesquisa. Em seguida informou que a ACI *presencial* estava organizada em quatro

momentos: primeiro momento boas vindas; segundo momento apresentação da nuvem de palavras; terceiro momento apresentação da produção do *padlet* pelos (as) participantes para iniciar a discussão dos estudos realizados; e quarto momento construção da sequência didática.

A partir da produção do mural colaborativo *padlet* na ACI online percebemos que os professores tiveram compromisso com a atividade proposta, pois trouxeram conceitos-chaves sobre gamificação presentes no texto-base de discussão intitulado “A gamificação na Educação de Jovens e Adultos”.

Mediante o exposto, ficou evidente o compromisso dos (as) professores (as), mais destacadamente, para três deles, com o seu processo de formação continuada em serviço por meio da ACI. Vale ressaltar que para desenvolver a ACI era necessário que os (as) professores (as) seguissem as orientações disponibilizadas no Google Sala de Aula, realizasse as leituras do texto, assistisse ao vídeo tutorial e realizasse a atividade do *padlet*. Dessa forma, o cumprimento da ACI online possibilitou a realização da ACI presencial.

Além disso, é importante ressaltar que a construção do Guia da ACI e seu framework, de forma coletiva e democrática, colaborou para que os (as) professores (as) tivessem maior compromisso na ACI, praticando o que eles (as) construíram no Guia da ACI e seu framework. Dito isso, cabe ao (a) coordenador (a) pedagógico (a) a reflexão sobre a importância de pensar proposta de formação continuada em serviço ancorada na construção colaborativa, sobretudo a partir da escuta aos (as) professores (as) para identificar quais são as suas demandas e necessidades formativas, enquanto alternativa para uma formação continuada em serviço que, de fato, se constitua enquanto significativa para os (as) professores (as).

Por fim, após toda a discussão a partir da leitura do texto que originou as reflexões dos (as) professores no *padlet*, iniciou a construção da sequência didática, cujo tema gerador escolhido foi o bullying, no entanto não foi possível concluir a sequência devido as demandas de trabalho dos colaboradores da pesquisa naquele dia.

4.3 Avaliação (validação) do Guia da ACI e seu Framework

Compreendemos que,

[...] um *framework* normalmente é testado e validado, as funcionalidades definidas em suas estruturas podem ser estendidas a outros projetos, beneficiando e otimizando o seu andamento. [...] Aumentando a qualidade do projeto e reduzindo esforços no seu desenvolvimento (Carolei; Malheiro; Carneiro, p. 200).

Nesse sentido, para avaliar (validar) a proposta do Guia da ACI e seu *Framework*, nos orientamos a partir das seguintes questões: Atividade Complementar Invertida (ACI) facilita a formação continuada em serviço? Por quê? Quais foram os principais desafios para o desenvolvimento da Atividade Complementar Invertida (ACI)? De que maneira a Atividade Complementar Invertida (ACI) poderia ser potencializada?

Desse modo, a avaliação (validação) aconteceu por meio de uma roda de conversa, com a participação de quatro professores (as). Nela foi avaliada a interface utilizada para realizar a ACI *online*, o tempo destinado às etapas e a metodologia da ACI.

Durante as discussões, uma professora sinalizou o desejo de que a ACI seja implementada e ressaltou que gostou da proposta de leitura prévia do texto no transcorrer da etapa *online* da ACI, disponibilizado no Google Sala de Aula, pois o tempo de discussão foi otimizado, algo que não seria possível fazer devido às inúmeras demandas com as quais estava envolvida.

Outro ponto destacado por um professor foi a quantidade e direcionamento teórico-prático dos textos selecionados pelo grupo. Isso fornece indicativo à coordenação pedagógica para, dentre outras coisas, considerar a sobrecarga dos(as) docentes no planejamento da formação continuada em serviço, a fim de que estes(as) possam dar conta e se comprometer com essa ação de fundamental importância para a sua atualização profissional.

De modo geral, os (as) professores(as) gostaram da interface escolhida por eles(as), a saber, a Google Sala de Aula, por ser bem intuitiva e por já estarem acostumados(as) com a sua utilização. Em relação aos desafios enfrentados no transcorrer da aplicação do protótipo/piloto da ACI, todos concordaram que o tempo para desenvolvê-lo foi um fator desafiador, visto que os (as) professores (as) nos dias dos encontros estavam sobrecarregados, pois muitos tinham trabalhado três turnos consecutivos. Todavia, um professor ressaltou como ponto positivo a importância da flexibilidade do tempo para a realização das etapas da ACI. Para a consolidação da

avaliação (validação), os (as) docentes elaboraram uma nuvem de palavras *online* (Figura 2).

Figura 2 - Contribuições da Atividade Complementar Invertida na formação



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Na nuvem de palavras apresentada na Figura 2, observamos que todas as palavras escritas pelos participantes foram diferentes. Desse modo, a ACI no âmbito da cultura digital foi considerada como uma metodologia de formação continuada em serviço possível de ser realizada, pois é contemporânea, ou seja, está contextualizada no tempo desta sociedade, sendo adequada na medida em que a ACI corresponde às demandas e desafios da Atividade Complementar na cultura digital.

Além disso, a ACI possui viés pragmático, visto que se direciona para atender objetivos práticos e realistas do cotidiano da formação continuada em serviço. Ademais, é eficaz, produtiva e dinâmica, visto que se trata de uma atividade de formação continuada híbrida, que compreende momentos *online* e presenciais, possibilitando um melhor aproveitamento do tempo.

Por fim, a ACI apresenta uma potencialidade formativa de grande valia, haja vista que ela promove a desconstrução de uma formação continuada em serviço nos moldes da educação bancária e exclusivamente presencial. Além disso, possibilita estudos e produções individuais e coletivas, permitindo ao professor gerenciar o tempo de estudo *online* e proporcionando uma discussão aprofundada na etapa presencial, visto que os(as) professores(as) já se apropriaram teoricamente do tema na ACI *online*, o que aumenta o tempo de discussão.

Dessa forma, o cumprimento da etapa *online* da ACI possibilitou a realização da etapa presencial, conforme previsto na metodologia ativa da Sala de Aula Invertida. Segundo Colvara e Santo (2017, p. 118), “Um dos pilares da sala de aula invertida é a busca pela harmonia de atividades presenciais com as atividades desenvolvidas

fora da sala de aula”. Assim, a ACI, organizada em dois momentos, *online* e presencial, conseguiu manter essa harmonia das atividades.

Ademais, ressaltamos que a construção do Guia da ACI e seu *Framework* de forma coletiva e democrática colaborou para que os(as) professores(as) tivessem maior comprometimento com a sua formação continuada no transcorrer das atividades realizadas na Atividade Complementar Invertida (ACI).

4.4 Particularidades da Atividade Complementar (AC) e Atividade Complementar Invertida (ACI)

A Atividade Complementar (AC) constitui-se em reserva de 25% da carga horária, garantida aos “[...] professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional [...]” (Bahia, 2002, p. 16). A carga horária da AC é dividida em momentos coletivos e individuais, o coletivo (organizado por área do conhecimento), pela lei, deve ser realizado de forma presencial física na escola em que o profissional atua, juntamente com os professores da área do conhecimento em que leciona, sendo que a carga horária individual da AC fica a critério do professor (que poderia ser utilizado para autoformação).

No contexto da AC, a Atividade Complementar Invertida (ACI) configura-se como uma releitura da Sala de Aula Invertida (SAI). Segundo Moran (2015, p. 22), “[...] um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas”. Dessa forma, a ACI compreende momentos formativos *online* e presenciais, contemplando uma perspectiva híbrida para a proposta de realização da atividade complementar. Para Christensen, Horn e Staker (2013, p. 2), “[...] um híbrido é uma combinação da nova tecnologia disruptiva com a antiga tecnologia, e representa uma inovação sustentada em relação à tecnologia anterior”.

Durante a discussão sobre a construção do Guia do ACI, um dos professores participantes questionou a diferença entre a atividade complementar da EJA e do ensino médio regular. O Estatuto do Magistério da Bahia (Bahia, 2002) define que a AC coletiva do Ensino médio regular está organizada por área do conhecimento,

enquanto a Atividade Complementar da EJA é realizada com todas as áreas juntas, tendo em vista as especificidades do planejamento dessa modalidade. Contudo, os(as) professores(as) que atuam nas duas modalidades precisam participar de dois tipos de AC, do regular e da EJA.

No entanto, a proposta da ACI pode ser desenvolvida em ambos os formatos, independente dessas diferenças pontuadas acima, visto que se trata de uma metodologia ativa de formação continuada em serviço híbrida, que compreende momentos *online* e presenciais, podendo ser realizada com a participação de uma área ou com todas juntas. Além disso, a ACI contribui para melhor organizar essas Atividades Complementares, possibilitando aos (às) professores (as) participarem de ambos as atividades, do ensino médio regular e da EJA, já que a maior parte da carga horária proposta é realizada na etapa *online*. No Quadro 1 apresentamos síntese das principais diferenças entre ACI e AC.

Mediante o exposto no Quadro 1, as principais diferenças entre AC e ACI consistem no tipo de formação continuada em serviço implementada, já que a AC é estritamente presencial, o que configura um caráter rígido. Haja vista que estamos numa sociedade inserida em uma cultura digital que possibilita por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) momentos de estudos *online* e presenciais, não cabe mais restringir a AC a momentos exclusivamente presenciais físicos.

Quadro 1: Síntese das Principais Diferenças entre ACI e AC

Atividade Complementar (AC)	Atividade Complementar Invertida (ACI)
Presencial.	Híbrida.
Rígida.	Flexível.
Modelo metodológico baseado na educação tradicional (Bancária).	Metodologia ativa de formação continuada em serviço.
Baseada numa cultura formativa analógica.	Contextualizada com a cultura digital.
Ênfase na metodologia expositiva.	Ênfase na discussão e produção, com etapas híbridas <i>online</i> e presencial.
Dificuldade de tempo com a leitura individual para discussão coletiva de textos no transcorrer da realização da atividade complementar.	Possibilita realização de estudos dirigidos prévios <i>online</i> , respeitando as individualidades de estudo e possibilitando as discussões na etapa presencial.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Além do mais, essa restrição de a AC coletiva ser realizada apenas de forma presencial física, em horários preestabelecidos, não favorece o processo de estudo

prévio, tampouco a discussão aprofundada e produção efetiva. Enquanto a ACI tem como principal objetivo a construção de uma cultura formativa que diminua a distância entre o dizer e fazer e possibilite ao professor vivenciar uma metodologia ativa adequada para seu processo formativo continuado em seu lócus de trabalho. Nesse sentido, a proposta da ACI coletiva coaduna-se com Moran (2015, p. 18), ao afirmar que a implementação de metodologias ativas em contextos formativos “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Assim, a ACI tem um caráter flexível, contextualizado, contemporâneo, que possibilita estudo *online* prévio dos materiais, com tranquilidade; sendo que a etapa presencial proporciona momentos de discussão em grupo, mais densos e com tempo de produção, por exemplo, para projeto ou plano de ação resultante dos estudos e discussão aprofundada da temática.

4.5 Diferença entre a Sala de Aula Invertida (SAI) e Atividade Complementar Invertida (ACI)

Apesar de a ACI ser inspirada na SAI, elas possuem algumas diferenças principalmente quanto à sua finalidade, seu público-alvo, modelo de educação/formação e carga horária. Assim, enquanto a SAI é uma metodologia ativa que foi desenvolvida para colaborar no processo de ensino e aprendizagem da formação dos sujeitos em processo de escolarização, a ACI é uma metodologia ativa de formação continuada em serviço inspirada na SAI para contribuir com o processo formativo dos(as) professores(as) que atuam na educação básica em diferentes modalidades. Outra diferença consiste no público-alvo, enquanto a SAI foi pensada para ser desenvolvida pelos (as) professores (as) com os (as) estudantes, a ACI foi criada para ser desenvolvida pela coordenação pedagógica escolar com os professores da Educação Básica.

Além disso, a SAI pode ser desenvolvida presencialmente, *online* ou no formato híbrido com recursos analógicos e digitais, já essa ACI está direcionada para ser desenvolvida numa perspectiva formativa híbrida. Ademais, a ACI deve considerar que sua etapa *online* precisa estar incluída dentro da carga horária de atividade complementar do(a) professor(a), para fins de registro e contabilização dessa carga horária de trabalho. Dessa forma, a ACI precisa ser desenvolvida em momentos *online*

e presenciais, considerando que a distribuição da carga horária do(a) professor(a), nesses dois momentos, não pode ultrapassar sua carga horária de Atividade Complementar (AC) prevista em lei.

Quadro 2: Síntese das Principais Diferenças entre SAI e ACI

Sala de Aula Invertida (SAI)	Atividade Complementar Invertida (ACI)
Metodologia Ativa para o processo de ensino e aprendizagem	Metodologia Ativa de formação continuada em serviço
Carga horária de estudo extra para o estudante.	Inclui momentos <i>online</i> e presencial dentro da carga horária de AC do professor
Desenvolvida pelo professor com os estudantes	Desenvolvida pela coordenação pedagógica com os professores
Pode ser desenvolvida em formato de educação híbrido ou presencial	Formato Híbrido

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Entretanto, durante a roda de conversa, uma professora afirmou que a sala de aula invertida não funciona na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois já havia tentado realizá-la sem êxito. Outro professor também afirmou que a maioria dos (as) estudantes da EJA trabalha durante o dia, numa jornada de 8 horas semanais ou mais, de segunda a sábado, e estudam à noite; sem disponibilidade de tempo para realizar a leitura e as atividades prévias exigidas. No entanto, a ACI trata-se de uma metodologia ativa de formação continuada em serviço inspirada na Sala de Aula Invertida e, portanto, o público-alvo são os (as) professores (as) e não os (as) estudantes. No Quadro 2, apresentamos a síntese das principais diferenças entre SAI e ACI.

Desse modo, percebemos que tanto a SAI como a ACI são metodologias ativas; no entanto, a primeira tem como público os estudantes e a segunda, a formação continuada em serviço dos (as) professores (as).

4.6 Dilemas da formação continuada em serviço e autoformação

A formação continuada em serviço difere da autoformação, haja vista que a primeira consiste em um direito do (a) professor (a) de reserva técnica de estudo, conquistado e garantido por lei para a sua atualização e aperfeiçoamento da prática pedagógica (Brasil, 1996). Assim, a formação continuada em serviço na rede pública estadual da Bahia acontece nos momentos de Atividade Complementar (AC) coletiva,

com dias e horários predefinidos, configurando-se como um direito e dever do(a) professor(a). Desse modo, esse tipo de formação também se configura como um dever do Estado de garantir o aperfeiçoamento profissional (Bahia, 2002).

Enquanto a autoformação não tem caráter legal, tampouco formal, ela consiste no processo individual do sujeito ao realizar estudos de cunho pessoal, acadêmico e profissional. Assim, não há uma regulamentação para isso, dependendo exclusivamente do sujeito e não se configurando como um dever do indivíduo ou do Estado.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (1997, p. 25), ao afirmar que a formação “[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade profissional”. Assim, a Atividade Complementar possibilita essa reflexividade sobre a prática docente.

Na segunda roda de conversa, a professora B questionou sobre a autoformação e formação continuada proposta pela ACI, indagando: “Vai ser autoformação sobre o quê? De quê? Qual a temática? O que vai ser enviado para essa pessoa acessar de casa?”. Tais perguntas denotam que a professora entendeu que a ACI seria um tipo de autoformação; no entanto, a ACI constitui-se uma metodologia de formação continuada em serviço. Compreendemos por autoformação o estudo por conta própria de determinado assunto, tais como a leitura de um livro, ou pesquisa de algo, sem nenhum tipo de orientação. Já a formação continuada em serviço possui um planejamento, ementa e pauta definidos e há um mediador.

Vale ressaltar que embora a ACI compreenda momentos *online* e presenciais, a etapa *online* não se configura como autoformação, pois faz parte de uma proposta formal e estruturada com uma finalidade de aperfeiçoamento profissional, voltada para o lócus de trabalho do (a) professor(a). Assim, a ACI possui organização própria, com tempo para começar e finalizar, carga horária previamente definida, pensada para um coletivo de professores (as) de uma determinada área do conhecimento, sendo que todos os materiais de estudos são de escolhas coletivas e voltados para contribuir com o exercício da profissão.

Segundo Vasconcellos (2015, p. 182), “Naturalmente, estas perspectivas de formação não dispensam aquelas de nível pessoal, que implica na disposição do professor para se rever, buscar, fazer uma autocrítica e se comprometer com a superação dos limites encontrados”. Assim, autoformação e formação continuada em

serviço são importantes para a construção da identidade docente no seu aspecto individual e coletivo.

Nesse sentido, “a formação docente também é uma forma de expandir a identidade profissional, formada a partir de uma dimensão individual e coletiva”, de acordo com Ferreira, Ferreira e Ferreira (2014, p. 79). Ainda de acordo com esses autores, “Assim, não se pode separar o professor da pessoa que ele representa, pois, mesmo exercendo papéis sociais diferentes, estes papéis são representados por um mesmo indivíduo” (p. 79). Desse modo, a autoformação contempla as necessidades formativas do indivíduo no seu aspecto pessoal e a formação continuada em serviço contempla suas necessidades formativas no aspecto profissional.

4.7 A importância da ACI no processo de fortalecimento da identidade dos(as) professores(as) da EJA

“A identidade é 'produzida' através de um discurso que simultaneamente explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou” (Lawn, 2000, p. 70). Tal afirmação aplica-se aos(as) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que estão em processo de construção de sua identidade, enquanto professor(a) também dessa modalidade de educação, visto que a EJA sofre com a precarização de políticas públicas desde a sua criação. Concordamos com Souza (2006), ao apontar que a formação dessa identidade é um “problema político, porque se vincula ao sistema de controle e de regulação social pelas relações que se estabelecem entre poder e saber” (p. 17).

Assim, com a precarização da formação inicial desse profissional, a formação continuada em serviço torna-se cada vez mais urgente. Nesse sentido, “A formação recebida pelo professor influencia a articulação de sua identidade pessoal com a identidade profissional, assim como a relação com o ensino, aprendizagem e conhecimento [...]” (Rios, 2008, p. 54).

Desse modo, a formação continuada em serviço por meio da ACI poderá proporcionar um processo de fortalecimento da identidade dos(as) professores(as) da EJA, visto que essa modalidade sofre com a precarização da formação inicial dos(as) professores(as). Em virtude disso, esses(as) profissionais vão atuar na EJA sem conhecer as especificidades referentes ao público-alvo, processo de ensino e aprendizagem, avaliação etc. Desse modo, com a implementação da ACI, os(as)

professores(as) podem aproveitar o tempo da etapa *online* para aprofundamento de estudos e, na etapa presencial, aproveitar para planejar e organizar o processo de ensino com os pares.

Nesse sentido, a “maneira como o professor é formado influencia na profissão, na identidade e no processo de profissionalização” (Ferreira, 2014, p. 172). Nessa perspectiva, a ACI poderá contribuir para um processo formativo contextualizado com a sociedade atual e suas demandas, promovendo diálogos e reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, Ferreira (2014, p. 177) afirma que “é preciso refletir sobre o nosso trabalho, romper com os resquícios da racionalidade técnica e ajudar a construir a escola contemporânea”.

Nas discussões das rodas de conversa, um dos professores questionou se há diferença entre ser professor da EJA e do ensino regular. No colégio lócus da pesquisa, os(as) mesmos(as) professores(as) que ministram aulas nas turmas do ensino médio regular lecionam também na EJA, muitas vezes gerando uma sobrecarga de trabalho para o(a) professor(a) que precisa atuar em duas modalidades com planejamentos distintos.

Desse modo, as discussões na roda de conversa evidenciaram que a identidade dos(as) professores(as) da EJA precisa ser fortalecida. Isso demonstra a necessidade de os cursos de Licenciatura contemplarem, em seu currículo, discussões mais aprofundadas e abrangentes sobre as especificidades dessa modalidade de ensino. Além disso, uma professora acrescentou elementos que devem ser considerados na etapa *online* da ACI, ao afirmar que:

Mandar um texto que fala só da teoria, aí na prática não acontece e tal e aí (sic), pensando sobre isso eu acho que seria interessante que esses textos enviados para o ACI fossem relatos de experiência, um pouco mais prático, que a gente pudesse tentar colocar em prática, um tipo de material, alguma coisa para os professores irem fazendo, compartilhando a experiência, porque se for ao campo da teoria e dos conceitos a chance de ninguém ler é muito grande, né? (sic) Então se for pelo menos uma coisa mais dinâmica, mais prática, um vídeo ensinando fazer uma atividade, um jogo, alguma coisa assim que possa ser usado em sala de aula eu acho que possa ser mais interessante e esses vídeos vindo de *feedback* de problemas que professores estejam enfrentando.

A partir dessa colocação da professora, podemos depreender que há uma preocupação de que a ACI esteja pautada em estudos voltados para contribuir com o fazer docente em sala de aula. Todavia, ressaltamos que, embora seja uma preocupação válida, a teoria é tão importante quanto a prática, pois contribui para

ressignificar a prática pedagógica em sala de aula. Adicionalmente, destacamos que as práticas pedagógicas na EJA não devem ser tão somente baseadas em modelos prontos e adaptados de outros contextos. Pelo contrário, trata-se também de uma construção pautada em cada realidade, e construída e/ou fortalecida a partir da troca de experiência com os(as) nossos(as) pares, sejam eles(as) professores(as) ou estudantes, já que esses(as) trazem consigo experiências de vida capazes de orientar a construção de práticas pedagógicas mais significativas, especialmente à medida que são contextualizadas com a sua realidade cotidiana.

Isso denota a importância da ACI como espaço de escuta dos (as) professores(as), no tocante às especificidades da EJA quanto ao processo de ensino e aprendizagem e suas necessidades formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou compreender que os (as) professores (as) têm interesse em formação continuada em serviço que agregue a sua prática em sala de aula, ou seja, formações que não tenham o foco apenas teórico/conceitual, mas que permitam um direcionamento para sua prática pedagógica.

Apesar dos desafios de execução da pesquisa em virtude de fatores como a disponibilidade dos (as) professores (as), pois estes (as) são os (as) mesmos (as) que trabalham no Ensino Médio Regular, comprometendo o tempo destinado para as rodas de conversas, o objetivo da pesquisa foi alcançado, pois o Guia da ACI e seu *Framework* foram construídos, aplicados e avaliados (validados) colaborativamente, apresentando-se como suportes didático-metodológicos para o trabalho da coordenação pedagógica, não tão somente do colégio *lócus* de pesquisa, mas de outras escolas, revelando sua pertinência acadêmica e social, especialmente no que tange ao aperfeiçoamento profissional dos (as) professores (as), contextualizado com as demandas contemporâneas da cultura digital.

Embora o estudo tenha sido realizado com professores (as) na Educação de Jovens e Adultos, destacamos que o Guia da ACI e o *Framework* podem ser adaptados para qualquer modalidade de ensino, facilitando, assim, o trabalho da coordenação pedagógica, considerando-se a inexistência de documentos com orientação didático-metodológica, visão geral da estruturação da ACI, para o

desenvolvimento da Atividade Complementar, enquanto formação continuada em serviço.

A elaboração, construção coletiva, implementação e avaliação (validação) do Guia da ACI e seu *Framework*, considerando-se a realidade apenas do colégio lócus da pesquisa, poderão ou não constituir-se em limitação do estudo, razão pela qual recomendamos que a proposta seja analisada para ser adequada a outras realidades da educação básica para melhor desenvolvimento do processo de aperfeiçoamento profissional dos (as) professores (as), concatenado com as demandas de uma sociedade inserida no contexto da cultura digital.

Recomendamos como possibilidade de continuidade deste estudo a realização de pesquisas e propostas relacionadas com a formação continuada para o aperfeiçoamento profissional da coordenação pedagógica, visando à implementação da Atividade Complementar Invertida (ACI).

Portanto, ressaltamos a importância de adequar a formação continuada em serviço à cultura digital, proporcionando momentos formativos híbridos (*online* e presenciais) por meio, por exemplo, da ACI, para melhor desenvolvimento da qualificação profissional dos (as) professores (as) da EJA e demais modalidades de educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32. Disponível em: <http://forumeja.org.br>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BAHIA. **Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002**. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>. Acesso em: 15 set. 2022.

BATISTA, Valter; PESCE, Lucila. Cibercultura e Educação Escolar: Estudo de Caso de uma Formação Continuada de Professores em Serviço “In Loco”. *In*: PESCE, Lucila (Org.). **Inclusão digital e empoderamento freireano: a formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 19-36. DOI – 10.29388/978-65-86678-00-0-0-f. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-inclusao-digital-e-empoderame>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, DCN. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 14 de set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação, PNE. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em: 05 ago. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. *In*: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano editora, 2002. p. 7-19.

CAROLEI, Paula; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; CARNEIRO, Lincoln Luis. Framework de acessibilidade: construção de um protótipo para projetos de design educacional inclusivos na Educação a Distância. **InFor, Inov. Form., Rev. NEAD-Unesp**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 196-224, 2020. ISSN 2525-3476. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/526>. Acesso em: 24 de out. 2023.

CASSOL, Atenuza Pires; PEREIRA, Jodielson da Silva; AMORIM, Antonio. Educação de Jovens e Adultos e as tecnologias: contribuições freirianas numa

perspectiva de mudança. *In*: DANTAS, Tânia Regina *et al.* **Paulo Freire em diálogo com a Educação de Jovens de Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 53-65.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. [S.l.]: Clayton Christensen Institute, maio de 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

COLVARA, J. dos S.; SANTO, E. E. Os Principais Impasses na Utilização do Método da Sala de Aula Invertida no Ensino Superior. **TICs & EaD em Foco**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 113-128. 2017. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/221>. Acesso em: 13 mai. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracias; FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Adriana Guerra. Fazer docente: reflexões sobre formação, trabalho e especificidades das áreas de atuação docente. *In*: FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. **Formação docente: identidade, diversidade saberes**. Curitiba: CRV, 2014. p. 77-86.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIAZZI, M. do C.; SOUSA, R. S. de. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 7(13), p. 01-22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2019.v.7.n.13.227>. Acesso em: 04 jan. 2024.

GOMES, Fabrícia C.; BRITO, Glaucia da S. Docentes da Educação de Jovens e Adultos: uma experiência de formação continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 4, n. 2, p. 01-16, 2015. DOI: 10.35819/tear.v4.n2.a1923. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1923>. Acesso em: 30 ago. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896>. Acesso em: 5 jul. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; PESCE, Lucila. TDIC na Educação de Jovens e Adultos: Estudo de Caso da Formação Continuada em Serviço de Professores da EJA para o Uso Educacional das Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação. *In*: PESCE, Lucila (Org.). **Inclusão digital e empoderamento freireano**: a formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 36-58. DOI – 10.29388/978-65-86678-00-0-0-f.37-58. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-inclusao-digital-e-empoderame>. Acesso em: 06 jun. 2023.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *In*: NOVÓIA, Antonio; SCHRIGWER, Jurgen (orgs.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa, Educa História: 4, Educa e Autores Associados, Universidade de Lisboa, 2000. p. 69-84.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa-PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. [Coleção Mídias Contemporâneas, v. II]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 07 jul. 2021.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 534-554, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147126>. Acesso em: 15 ago. 2022.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; CAVALCANTE, Társio Ribeiro. Cultura Digital, Ensino Remoto Emergencial e Formação Continuada de Professores da Educação Básica: as lições da pandemia da COVID-19. **Rev. FAEEDBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 19-41, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p19-41>. Acesso em: 5 ago. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória-ES, a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927> . Acesso em: 30 jul. 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2022.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. O lugar do outro na formação docente. *In: GARCIA, Paulo César Souza; FARIAS, Sara Oliveira. **Entre-Texto**: narrativas, experiências e memórias. Guarapari, ES: ExLibris, 2008. p. 53-70.*

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 251-268, Outubro-Dezembro 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161277>. Acesso em: 15 out. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A didática como iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores. *In: SILVA, Aida M. Monteiro et al. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: REPERCUSSÃO SOBRE A DIDÁTICA E AS PRÁTICAS DE ENSINO. Anais [...]. Recife, ENDIPE, 2006. p. 15 - 27.*

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 77-104 e-PUB. Editado como livro impresso em 2018. ISBN 978-85-8429-116-8. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.*

ZUCCHINI, L. G. C.; ALVES, A. G. R.; NUCCI, L. P. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87143, 2023. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87143>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nP75HSJ3BQq55tgZzX9NTMH/?lang=pt>. Acesso em: 13 de set 2023.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Nesta seção, apresentaremos as principais considerações concernentes ao desenvolvimento da pesquisa no que se refere ao problema e objetivos da investigação, suas contribuições, limitações e as recomendações.

5.1 Questão problema e objetivos da pesquisa

Este estudo buscou responder a seguinte questão: De que maneira a Atividade Complementar Invertida (ACI) pode potencializar a formação continuada em serviço dos (as) professores (as) da Educação de Jovens e Adultos?

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi alcançado com o desenvolvimento da Atividade Complementar Invertida (ACI), a partir do Guia e seu respectivo framework, com os (as) professores (as) da EJA, em um colégio de ensino médio da rede estadual da Bahia para uma formação continuada em serviço contextualizada com a cultura digital. Nesse sentido, para alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, construímos uma revisão de literatura sobre as potencialidades da metodologia ativa da sala de Aula Invertida (SAI), na formação continuada em serviço de professores (as) da EJA. No campo da pesquisa empírica, realizamos rodas de conversas com os(as) professores(as) da EJA e construímos coletivamente uma proposta de desenvolvimento do Guia da ACI e seu *Framework*.

Assim, os resultados da pesquisa evidenciam que a ACI poderá potencializar a formação continuada em serviço de professores (as), de maneira contextualizada com a cultura digital, pois trata-se de uma metodologia ativa que dialoga com os emergentes desafios e demandas da sociedade contemporânea. Além disso, a ACI poderá contribuir para a desconstrução de uma formação continuada em serviço tradicional, nos moldes da educação bancária, e exclusivamente presencial física, pois compreende atividades formativas realizadas de forma híbrida, isto é, *online* e presencial.

Desse modo, o primeiro artigo – A – dessa dissertação multipaper buscou compreender as potencialidades da metodologia ativa, Sala de Aula Invertida (SAI), na formação continuada em serviço de professores (as) da Educação de Jovens e Adultos, considerando uma prática formativa contextualizada com a cultura digital. Verificamos que a SAI aplicada em processos formativos de professores (as) da EJA

possibilita outra dinâmica de formação continuada em serviço, pois proporciona melhor aproveitamento do tempo da formação. Isso é possível devido ao rompimento com o modelo formativo apenas presencial físico, mas, sobretudo, realizado por meio de uma metodologia híbrida, em conformidade com a cultura digital. Além disso, a proposta da SAI promove a reflexão-ação-reflexão sobre a prática, contribuindo ainda para o desenvolvimento de competências digitais e apropriação das TDIC na prática pedagógica.

O segundo artigo – B – dessa coletânea, buscou compreender o lugar das especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no tocante à formação continuada de professores (as) no contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Desse modo, a pesquisa evidenciou que a EJA ocupa lugar de escanteio nas políticas públicas e investigações voltadas para formação de professores(as) relacionadas com as TDIC. Nesse sentido, as implicações das TDIC na EJA para formação continuada em serviço consistem em desconstruir a concepção de educação compensatória, reconhecendo a educação como um processo contínuo no curso da vida; contextualizar a EJA na cultura digital; reconhecer a Atividade Complementar (AC) como espaço legítimo de formação continuada em serviço; e aproveitar o momento da AC coletiva para realizar estudos sobre a EJA, TDIC, cultura digital e seus limites e possibilidades no processo formativo. Dessa forma, o trinômio formação continuada em serviço, EJA e TDIC enfatiza que o processo formativo docente necessita contemplar as tecnologias digitais, visando à sua apropriação crítica-reflexiva com vistas à emancipação e inclusão digital. Assim, os resultados apontam que a formação continuada em serviço de professores(as) deve contemplar uma práxis contextualizada com as emergentes TDIC.

Por fim, o terceiro e último artigo – C – desenvolveu a Atividade Complementar Invertida (ACI), a partir do Guia e seu respectivo framework, com os (as) professores (as) da EJA, em um colégio de ensino médio da rede estadual da Bahia para uma formação continuada em serviço contextualizada com a cultura digital. Para tanto, foram realizadas rodas de conversas com os (as) professores (as) da EJA, visando à construção coletiva de um Guia e seu *Framework* para o desenvolvimento da ACI. O estudo apresentou como resultado a produção, desenvolvimento e avaliação (validação) da metodologia didático-pedagógica para a ACI, por meio de um Guia e seu *Framework*. Desse modo, a ACI configura-se como uma metodologia ativa de formação continuada em serviço, concatenada com as demandas e seus desafios na

cultura digital. Além disso, apresenta potencialidade formativa de grande valia, pela sua eficácia, produtividade e dinâmica, haja vista que promove a desconstrução de uma formação continuada em serviço nos moldes da educação bancária e exclusivamente presencial física. Portanto, ressaltamos a importância de adequar a formação continuada em serviço à cultura digital, proporcionando momentos formativos híbridos, isto é, *online* e presencial, por meio, por exemplo, da ACI.

5. 2 Contribuições da pesquisa

A pesquisa contribui para a construção de um modelo de formação continuada em serviço ativo, divergente de modelos tradicionais baseados na educação bancária. Além do mais, a ACI apresenta-se como uma possibilidade formativa que corresponde aos anseios desta sociedade imersa na cultura digital, visto que é um modelo formativo híbrido e, portanto, aproveita-se das benesses das tecnologias digitais e analógicas.

Nesse sentido, a investigação contribui para a Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na qual está inserido o curso de mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID). Assim, o estudo estimula as discussões/debates sobre a formação continuada de professores (as) em serviço potencializada pelas TDIC, além de, sobretudo, contribuir para a reflexão didático-metodológica e o desenvolvimento de outras pesquisas relacionadas à temática.

Desse modo, atendendo ao que se estabelece para os cursos de mestrado profissional no Brasil, foi proposto, como produto técnico-tecnológico deste estudo, um Guia e seu respectivo *Framework*. Diante disso, o produto desta pesquisa se configura como um modelo disruptivo de formação continuada em serviço e norteando a coordenação pedagógica de todas as modalidades da educação básica ao desenvolver a ACI em seu *lôcus* de trabalho. Assim, o Guia da ACI e o *Framework* podem ser adaptados para qualquer modalidade de ensino por constituírem-se como textos didático-metodológicos que apresentam a visão geral da estruturação da ACI.

5.3 Limitações do estudo

Um dos grandes desafios para o desenvolvimento da pesquisa foi a dificuldade de conseguir participantes para colaborar com a investigação, visto que muitos (as) professores (as) não residem na cidade *lócus* do estudo, além de terem mais de um vínculo empregatício e não possuírem disponibilidade de tempo devido às demandas de cunho pessoal e profissional, e alguns não manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa.

Além disso, tivemos dificuldades em desenvolver as rodas de conversas, pois nos dias da pesquisa os sujeitos ministravam aulas nos três turnos do colégio, restando apenas um intervalo curto de uma hora e meia do final. Apesar de toda dificuldade logística, conseguimos construir um guia da ACI e seu *Framework*, produtos da investigação, que foram desenvolvidos, aplicados e validados (avaliados).

Além disso, a pesquisa comprovou que a formação continuada em serviço é um desafio, devido às inúmeras demandas que envolvem o trabalho docente, demandando flexibilização dos momentos de formação continuada para assegurar a participação de todos (as). Isso reforça a importância da ACI enquanto metodologia ativa de formação continuada em serviço.

A criação, desenvolvimento coletivo, aplicação e avaliação do Guia da ACI e seu *Framework*, focados exclusivamente na situação do colégio *lócus* da pesquisa, poderá restringir a abrangência do estudo. Por esse motivo, sugerimos que a proposta seja examinada para garantir sua adaptação a diferentes contextos da educação básica, visando aprimorar o desenvolvimento profissional dos (as) professores (as), em sintonia com as exigências de uma sociedade imersa na era digital.

5.4 Recomendações

Recomendamos este estudo com o Guia e seu *framework* às Secretarias de Educação Básica da Bahia e demais estados do país para que implementem a Atividade Complementar Invertida (ACI) em suas respectivas redes de educação, tendo em vista que a ACI se compreende como um modelo ativo de formação continuada em serviço capaz de transformar a forma de desenvolver a Atividade Complementar (AC), aprimorando o processo formativo. Além disso, contribui para a

apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pelos (as) professores (as), além do desenvolvimento de suas competências digitais e melhor aproveitamento do tempo destinado à Atividade Complementar, dentre outros.

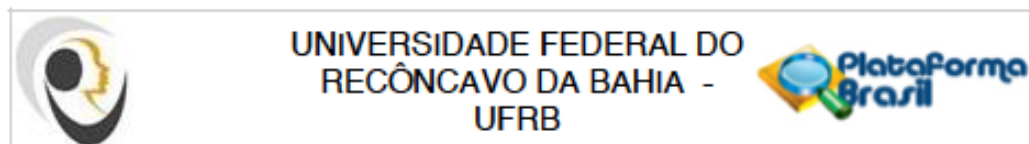
Recomendamos ainda a todos (as) coordenadores (as) Pedagógicos (as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e de todas as demais modalidades de Educação Básica, a implementação da ACI na instituição em que atuam. Além disso, sugerimos a continuidade deste estudo, direcionando-o para o aperfeiçoamento profissional da coordenação pedagógica, visando ao desenvolvimento da Atividade Complementar Invertida (ACI).

Recomendamos também que seja realizada uma pesquisa mais aprofundada sobre a configuração atual do ensino médio na EJA e suas implicações. Além disso, sugerimos também como continuidade de estudo a investigação sobre formação de professores (as) da EJA e o horizonte do cenário dos (as) estudantes que estão na EJA.

Vale ressaltar que para o desenvolvimento da ACI é necessária a realização de estudos que proporcionem o aprofundamento de conhecimentos referentes à metodologia ativa, Sala de Aula Invertida, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, cultura digital e hibridismo. Assim, é necessário desenvolver competência e habilidades específicas para implementação da ACI.

ANEXO

Parecer do consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATIVIDADE COMPLEMENTAR INVERTIDA (ACI): UMA PROPOSTA HÍBRIDA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pesquisador: NAIARA SANTANA SOUZA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 68410323.2.0000.0056

Instituição Proponente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.179.188

Apresentação do Projeto:

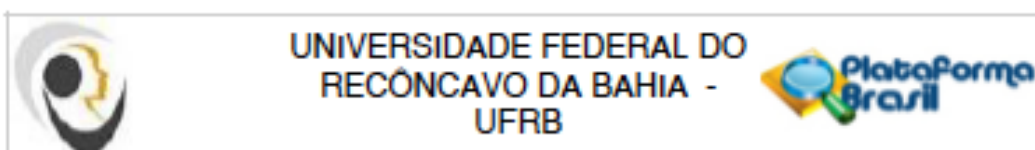
As informações dos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas do projeto

(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2098769.pdf, de 28/06/2023) e/ou do Projeto Completo (Projeto.pdf, de 28/06/2023).

Resumo:

"Este projeto tem como objeto de estudo a Atividade Complementar Invertida (ACI), uma proposta de metodologia ativa de formação continuada em serviço, baseada na Sala de Aula Invertida (SAI). Assim, o objetivo geral consiste em desenvolver um plano para Atividade Complementar Invertida (ACI) na formação continuada em serviço dos(as) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos do ensino médio, visando uma práxis formativa contextualizada com a cultura digital. Para alcançar o objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos: a) construir uma revisão de literatura sobre as potencialidades da metodologia ativa, Sala de Aula Invertida (SAI), na formação continuada em serviço de professores (as) da Educação de Jovens e Adultos; b) realizar rodas de conversas com os(as) professores (as) da EJA para fazer o diagnóstico da realidade; c) construir coletivamente com os(as) professores(as) da EJA uma proposta de plano formativo para o

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.179.188

desenvolvimento da ACI; d) aplicar o plano da ACI na formação continuada em serviço com os professores da EJA, do ensino médio; e) avaliar a implementação do plano ACI como recurso teórico-metodológico para formação continuada em serviço. A proposta de pesquisa baseia-se numa abordagem qualitativa, o tipo de pesquisa configura-se como pesquisa-ação. Este estudo adota como inspiração filosófica a fenomenologia. Assim, para alcançar os objetivos propostos faremos uma pesquisa de natureza experimental. Ademais, quanto aos procedimentos operacionais de construção de dados, adotamos primeiro, uma revisão sistemática de literatura, por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória. Além disso, a investigação também compreende rodas de conversa e desenvolvimento da metodologia ACI que será realizada no desenvolvimento de uma formação continuada in lócus. Dessa forma, quanto ao tratamento dos dados, será realizada a análise e interpretação dos dados. Assim, pretende-se como produto final da pesquisa construir um Plano de Formação Continuada para desenvolvimento da ACI, com o objetivo de disponibilizar um recurso teórico-metodológico, resultante do desenvolvimento da pesquisa, para formação continuada em serviço que sirva como referência à coordenação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos para implementação da ACI no seu lócus de trabalho".(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2098769.pdf, de 28/06/2023, p.3).

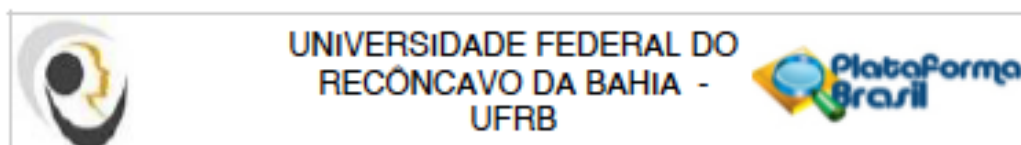
Hipótese:

"1- Atividade Complementar Invertida (ACI) potencializa a formação continuada em serviço dos (as) professores (as) da EJA, contextualizada com a cultura digital, por meio da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); 2- Atividade Complementar Invertida (ACI) possibilita os docentes da EJA vivenciarem um processo formativo, numa perspectiva híbrida, a partir de uma releitura da Sala de Aula Invertida(SAI) para o contexto da formação continuada em serviço". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2098769.pdf, de 28/06/2023, p. 4).

Metodologia Proposta:

"A proposta de pesquisa baseia-se numa abordagem qualitativa, o tipo de pesquisa configura-se como pesquisa-ação. Este estudo adotou como inspiração filosófica para investigação a fenomenologia. Assim, o dispositivo de pesquisa utilizado neste estudo para alcançar os objetivos propostos será o experimental. Ademais, quanto aos procedimentos operacionais de construção de dados, adotamos primeiro, uma revisão sistemática de literatura, por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória. Além disso, a investigação

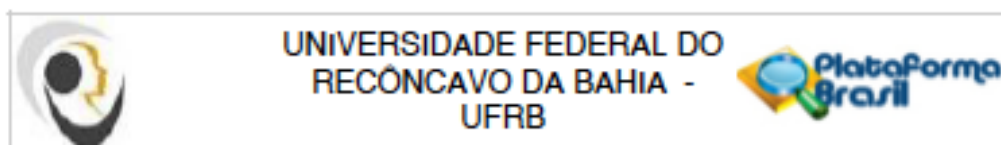
Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
 Bairro: Centro CEP: 44.380-000
 UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS
 Telefone: (75)3821-8850 Fax: (75)99989-0502 E-mail: eticainpesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.179.188

também compreende rodas de conversa e desenvolvimento da metodologia ACI que será realizada no desenvolvimento de uma formação continuada in lócus. Nesse sentido, na segunda etapa serão realizadas rodas de conversas, no colégio lócus da pesquisa, com duração de 1h30min (uma hora e trinta minutos) cada uma. Desse modo, serão realizadas 3 (três) sessões de rodas de conversa tendo como princípio norteador o diálogo. Assim, a primeira roda de conversa pretende ser realizada com 17 (dezesete) professores(as) das Etapa VI e VII da EJA. Estima-se, com intuito de apresentar a proposta de pesquisa, refletir sobre a formação docente continuada em serviço e identificar os principais desafios para formação continuada dos(as) professores(as) da EJA na cultura digital. A segunda roda de conversa pretende ser realizada, em grupo, com 17 (dezesete) professores (as) para identificar as concepções pedagógicas e epistemológicas sobre a SAI e cultura digital e construir a proposta do plano de formação continuada para desenvolvimento Atividade Complementar Invertida (ACI). Nesse sentido, após as duas rodas de conversa será aplicado o plano do ACI no qual será disponibilizado quinze dias antes da ACI, no grupo dos Whatsapp ou Classroom da EJA criados para a pesquisa, materiais como: vídeos, textos, podcast etc. que abordam sobre a cultura digital e Sala de Aula Invertida (SAI) para no dia da ACI os professores já terem se apropriados dos materiais. Assim, tanto nas rodas de conversas como no ACI serão produzidos alguns materiais, tais como: murais colaborativos online e nuvem de palavras em aplicativos digitais de interação que servirão como dados da pesquisa. Desse modo, após desenvolvimento da ACI, finalmente será realizada a terceira roda de conversa na qual todos(as) os(as) professores(as) professores(as) que participaram do desenvolvimento da ACI serão convidados(as) para a etapa de validação da proposta do plano de formação continuada em serviço, produto educacional da pesquisa, com as devidas sugestões de melhorias dos atores para que sirva como recurso teórico-metodológico para formação continuada em serviço. Lócus da pesquisa: Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis (CEMXAR), localizado na cidade de Presidente Tancredo Neves, Estado da Bahia, município localizado à Rua Dr. Heitor Guedes de Melo, Centro. Os atores da pesquisa: A investigação pretende ser realizada com 17 (dezesete) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seu tempo formativo II e Tempo Juvenil do Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis – CEMXAR. Ressaltamos que os possíveis sujeitos da investigação serão convidados a participar da pesquisa de forma individual e presencial por meio de uma conversa. Dessa forma, quanto ao tratamento dos dados, será realizada a análise e interpretação dos dados. Assim, a análise dos dados será realizada em três etapas: na primeira será feita uma pré-análise a partir da organização e seleção dos materiais coletados; na segunda a

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
 Bairro: Centro CEP: 44.380-000
 UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS
 Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)99989-0502 E-mail: eticainpesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.179.188

exploração do material a partir da codificação dos dados; e na terceira o tratamento dos dados, inferência e interpretação para decodificar os significados e entender o objeto pesquisado. Posteriormente a análise será realizada a interpretação. Assim, o produto final da pesquisa será o Plano de Formação Continuada para desenvolvimento da ACI". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2098769.pdf, de 28/06/2023, p. 4).

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

O objetivo geral do estudo é desenvolver um plano para Atividade Complementar Invertida (ACI) na formação continuada em serviço dos(as) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos do ensino médio, visando uma práxis formativa contextualizada com a cultura digital.

Objetivo Secundário:

Construir uma revisão de literatura sobre as potencialidades da metodologia ativa, Sala de Aula Invertida (SAI), na formação continuada em serviço de professores (as) da Educação de Jovens e Adultos; Realizar rodas de conversas com os(as) professores (as) da EJA para fazer o diagnóstico da realidade; Construir coletivamente com os(as) professores(as) da EJA uma proposta de plano formativo para o desenvolvimento da ACI; Aplicar o plano da ACI na formação continuada em serviço com os professores da EJA, do ensino médio; Avaliar a implementação do plano ACI como recurso teórico-metodológico para formação continuada em serviço." (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2098769.pdf, de 28/06/2023, p. 4).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

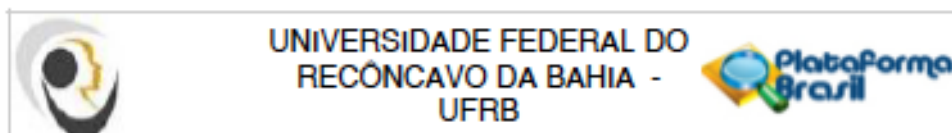
"Riscos:

Os possíveis riscos para os sujeitos da pesquisa são constrangimentos na construção dos dados, para minimizá-los, a pesquisadora estará à disposição para ajudá-los e, caso persista o incômodo e constrangimento, será interrompida prontamente a construção dos dados com o sujeito em questão.

Benefícios:

Os sujeitos participantes da pesquisa serão beneficiados por meio da experimentação de um modelo híbrido de formação de professores (as) em serviço no qual poderão ampliar e construir conhecimentos sobre a Sala de Aula Invertida, tecnologias digitais, desenvolvimento de competências digitais, aquisição de novos conhecimentos teóricos e metodológicos que poderão contribuir para melhorar sua prática profissional". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2098769.pdf, de 28/06/2023, p. 5).

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
 Bairro: Centro CEP: 44.380-000
 UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS
 Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)99969-0502 E-mail: eticacompesquisa@comissao.utfb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.179.188

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico, a partir de uma abordagem qualitativa, cujo tipo de pesquisa configura-se como pesquisa-ação, de natureza experimental, com financiamento próprio.

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação em EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE, do CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE, para obtenção de título de mestre da discente Naiara Santana Souza (Projeto.pdf, de 28/06/2023).

Número de participantes no Brasil: 17 (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2098769.pdf, de 28/06/2023, p. 5).

Previsão de início do estudo (Realização da Pesquisa de campo): 27/07/2023.

Previsão de encerramento do estudo (Envio do Relatório Final de Conclusão da Pesquisa ao CEP): 29/03/2024.

(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2098769.pdf, de 28/06/2023, p. 6)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide o Campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer de APROVADO.

2. TCLE (TCLE.pdf, de 28/06/2023)

2.3 - Pendência atendida.

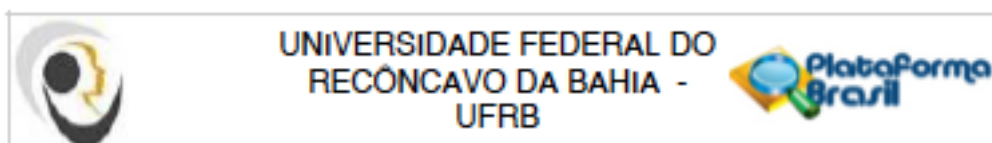
2.7 - Pendência atendida.

2.8 - Pendência atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Seu projeto foi Aprovado e a coleta de dados poderá ser iniciada junto aos participantes da pesquisa. O CEP/UFRB deseja sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e aguardará o recebimento dos relatórios parciais e final nos prazos pertinentes previstos no cronograma, por meio de notificação via plataforma Brasil, conforme a Resolução do CNS nº 466/2012, Item XI.2, letra d.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
 Bairro: Centro CEP: 44.380-000
 UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS
 Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)99999-0502 E-mail: eticapequisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.179.188

O modelo dos relatórios encontra-se na página:

https://www2.ufrb.edu.br/cep/images/Formularios/Modelo_relatorio_parcia_ou_final.pdf

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2098769.pdf	28/06/2023 17:05:20		Aceito
Outros	Carta.pdf	28/06/2023 17:00:24	NAIARA SANTANA SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/06/2023 16:59:52	NAIARA SANTANA SOUZA	Aceito
Outros	Intrumneto.pdf	29/06/2023 16:04:44	NAIARA SANTANA SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	29/06/2023 16:04:08	NAIARA SANTANA SOUZA	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura.pdf	28/06/2023 16:03:44	NAIARA SANTANA SOUZA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/06/2023 16:03:16	NAIARA SANTANA SOUZA	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	03/06/2023 22:42:06	NAIARA SANTANA SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Rosto.pdf	30/03/2023 15:45:17	NAIARA SANTANA SOUZA	Aceito
Outros	Confidencialidade.pdf	29/03/2023 22:41:19	NAIARA SANTANA SOUZA	Aceito
Outros	Anuencia.pdf	29/03/2023 22:40:20	NAIARA SANTANA SOUZA	Aceito

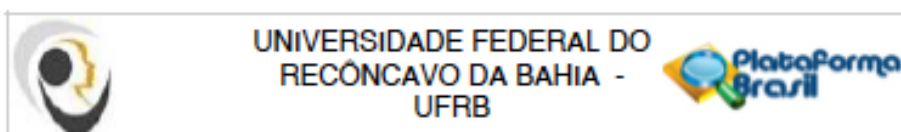
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
 Bairro: Centro CEP: 44.380-000
 UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS
 Telefone: (75)3821-8850 Fax: (75)99989-0502 E-mail: eticasempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.179.188

CRUZ DAS ALMAS, 12 de Julho de 2023

Assinado por:
Sibele de Oliveira Tozetto Klein
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
Bairro: Centro CEP: 44.380-000
UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)99989-0502 E-mail: eticsempesquisa@comissao.ufrb.edu.br