
PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE DE METODOLOGIAS ATIVAS, PLANEJAMENTO REVERSO E FORMATO HÍBRIDO

PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y LA FORMACIÓN CONTINUA: UN ANÁLISIS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS, PLANIFICACIÓN INVERSA Y FORMATO HÍBRIDO

TEACHER PERCEPTIONS ON PEDAGOGICAL INNOVATION AND CONTINUING EDUCATION: AN ANALYSIS OF ACTIVE METHODOLOGIES, REVERSE PLANNING AND HYBRID FORMAT

Joyce Frade Alves do Amaral¹

<https://orcid.org/0000-0003-4935-7863>

<http://lattes.cnpq.br/6640417114341822>

Marcelo Diniz Monteiro de Barros²

<https://orcid.org/0000-0003-4420-5406>

<http://lattes.cnpq.br/3426609037202095>

RESUMO: Este estudo investiga as percepções de docentes em relação à adoção de inovações pedagógicas e à participação em formação continuada. O foco recai sobre a implementação de metodologias ativas, a utilização do planejamento reverso como ferramenta de design instrucional e a experiência com a formação continuada no formato híbrido. A pesquisa emprega uma abordagem mista, combinando análise de conteúdo de dados qualitativos e interpretação de escalas Likert para dados quantitativos. Os resultados evidenciam uma valorização das metodologias ativas como promotoras do protagonismo discente e da renovação das práticas de ensino, um reconhecimento dos desafios e benefícios do planejamento reverso na organização curricular, e uma aceitação geral do formato híbrido na formação docente, com ressalvas quanto à necessidade de autonomia e disciplina por parte dos cursistas.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Planejamento Reverso, Formação Continuada, Formato Híbrido, Inovação Pedagógica, Percepções Docentes

RESUMEN: Este estudio investiga las percepciones del profesorado respecto a la adopción de innovaciones pedagógicas y la participación en la formación continua. Se centra en la implementación de metodologías activas, el uso de la

¹ Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro - joycefradealves.amaral@gmail.com

² Professor Adjunto IV do Departamento de Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas - marcelodiniz@pucminas.br

planificación regresiva como herramienta de diseño instruccional y la experiencia con la formación continua en un formato híbrido. La investigación emplea un enfoque de métodos mixtos, combinando el análisis de contenido de datos cualitativos y la interpretación de la escala Likert para datos cuantitativos. Los resultados demuestran una valorización de las metodologías activas como promotoras del empoderamiento estudiantil y la renovación de las prácticas docentes, un reconocimiento de los desafíos y beneficios de la planificación regresiva en la organización curricular y una aceptación general del formato híbrido en la formación docente, con reservas respecto a la necesidad de autonomía y disciplina por parte del alumnado.

Palabras-clave: Metodologías activas, planificación inversa, formación continua, formato híbrido, innovación pedagógica, percepciones docentes

ABSTRACT: This study investigates teachers' perceptions regarding the adoption of pedagogical innovations and participation in continuing education. The focus is on the implementation of active methodologies, the use of reverse planning as an instructional design tool, and the experience with continuing education in a hybrid format. The research uses a mixed approach, combining content analysis of qualitative data and interpretation of Likert scales for quantitative data. The results show an appreciation of active methodologies as promoters of student protagonism and the renewal of teaching practices, an acknowledgement of the challenges and benefits of reverse planning in curricular organization, and a general acceptance of the hybrid format in teacher education, with reservations regarding the need for autonomy and discipline on the part of students.

Keywords: Active Methodologies, Reverse Planning, Continuing Education, Hybrid Format, Pedagogical Innovation, Teacher Perceptions

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade apresenta demandas educacionais complexas que desafiam os sistemas de ensino a promoverem experiências de aprendizagem mais significativas, colaborativas e centradas no estudante. A necessidade de formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de interagir em contextos diversos exige do professor não apenas domínio de conteúdos, mas também domínio de metodologias inovadoras e flexíveis, capazes de dialogar com os interesses e realidades dos alunos.

Nesse cenário, a formação continuada docente se configura como um pilar essencial para a transformação das práticas pedagógicas. Ela possibilita que os professores reflitam sobre sua prática, acessem novos referenciais teóricos e metodológicos e incorporem

estratégias que favoreçam a aprendizagem ativa e contextualizada. Entre essas estratégias, destacam-se as metodologias ativas, o planejamento reverso e o uso do formato híbrido nos processos formativos.

As metodologias ativas têm se consolidado como alternativa eficaz à pedagogia tradicional, pois promovem o protagonismo discente, favorecem o desenvolvimento de competências do século XXI e tornam a aprendizagem mais engajadora (Moran, 2015; Bacich & Moran, 2018). Por sua vez, o planejamento reverso reorganiza a lógica instrucional tradicional ao iniciar o planejamento a partir dos resultados esperados de aprendizagem, estabelecendo coerência entre objetivos, atividades e avaliações (Wiggins & McTighe, 2005). Já o formato híbrido de formação continuada emerge como uma resposta às necessidades de flexibilidade e acessibilidade da formação docente, especialmente em contextos marcados pela diversidade de realidades institucionais e territoriais (Horn & Staker, 2015).

Este estudo busca compreender as percepções de docentes que participaram de uma formação continuada sobre essas abordagens inovadoras, analisando suas experiências com a implementação das metodologias ativas, do planejamento reverso e da formação híbrida. Os resultados permitem identificar contribuições, desafios e potencialidades dessas práticas para o aprimoramento da educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

METODOLOGIAS ATIVAS: APRENDER FAZENDO

As metodologias ativas se fundamentam em pressupostos construtivistas e socioconstrutivistas de aprendizagem, como os propostos por Piaget, Vygotsky e Ausubel, priorizando o envolvimento ativo do aluno na construção do conhecimento. Segundo Moran (2015), trata-se de uma concepção pedagógica que promove o aprender fazendo, ou seja, o aluno é instigado a investigar, questionar, resolver problemas e tomar decisões durante o processo de aprendizagem.

Dentre as estratégias mais comuns, destacam-se a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj), a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Rotação por Estações. Essas estratégias compartilham a ideia de que o

conhecimento não é apenas transmitido, mas co-construído por meio de interações significativas com o conteúdo, com os pares e com o professor (Bacich et al., 2015).

A pesquisa de Moran (2015) e de Silva e Barbosa (2020) demonstra que metodologias ativas não apenas aumentam o engajamento, como também desenvolvem habilidades cognitivas superiores, como análise, síntese e avaliação. Contudo, seu êxito depende de planejamento adequado, mediação eficaz do professor e compreensão clara dos objetivos pedagógicos.

PLANEJAMENTO REVERSO: DA FINALIDADE À PRÁTICA

O planejamento reverso, conforme proposto por Wiggins e McTighe (2005), inverte a lógica tradicional do ensino, que parte do conteúdo para definir os objetivos e as atividades. Em vez disso, o ponto de partida é a definição dos resultados desejados de aprendizagem, o que exige clareza quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas. Em seguida, são identificadas as evidências que demonstrarão se os alunos atingiram esses resultados e, por fim, são planejadas as atividades e estratégias de ensino.

Essa abordagem é particularmente eficaz para garantir coerência entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Para os autores, o uso do planejamento reverso favorece uma educação mais intencional, baseada em evidências de aprendizagem e menos centrada na cobertura de conteúdos desarticulados.

No contexto da formação de professores, o planejamento reverso representa não apenas uma técnica de organização curricular, mas também uma mudança de mentalidade pedagógica. Segundo Furtado et al. (2021), ao estruturar seus planejamentos de forma reversa, os professores desenvolvem maior consciência sobre os propósitos educativos de suas aulas e ampliam sua capacidade de avaliar de forma significativa.

FORMAÇÃO CONTINUADA HÍBRIDA: FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA

A formação continuada é reconhecida como um direito e uma necessidade permanente dos profissionais da educação (Tardif, 2002). A modalidade híbrida de formação tem ganhado destaque nos últimos anos por aliar a flexibilidade do ensino remoto com a interação e o suporte do presencial. Segundo Horn e Staker (2015), o modelo híbrido permite personalizar os ritmos e percursos de aprendizagem, além de otimizar o uso de recursos e tecnologias.

Contudo, a formação híbrida requer um novo perfil de professor-formando: mais autônomo, proativo e disciplinado. Conforme aponta Valente (2014), o sucesso dessa

modalidade depende da clareza dos objetivos, da qualidade dos materiais, da mediação pedagógica e do acompanhamento contínuo. A ausência desses elementos pode comprometer a eficácia do processo formativo.

No Brasil, a Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2020) já reconhece o potencial da formação híbrida, especialmente em programas de larga escala. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender como os docentes vivenciam esse formato e quais fatores contribuem para sua aceitação e efetividade.

METODOLOGIA

Abordagem da Pesquisa

Este estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa-quantitativa (ou mista), conforme definido por Creswell (2007), uma vez que buscou tanto identificar padrões numéricos a partir da opinião dos docentes quanto interpretar significados subjetivos expressos em suas respostas. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais abrangente das percepções docentes sobre as metodologias ativas, o planejamento reverso e o formato híbrido de formação continuada.

Participantes

Participaram da pesquisa nove docentes da educação básica, atuantes em diferentes contextos escolares e participantes de uma formação continuada promovida por uma instituição de ensino. Os docentes foram identificados por códigos (D1 a D9), preservando-se o anonimato dos respondentes conforme os princípios éticos da pesquisa em educação.

Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado, dividido em duas partes:

Parte 1: questões fechadas em escala Likert (1 a 10) para mensurar a percepção sobre a dificuldade, relevância e aplicabilidade das temáticas abordadas.

Parte 2: questões abertas que buscavam identificar os aprendizados construídos, experiências vivenciadas e opiniões dos docentes sobre o curso e os temas trabalhados.

Procedimentos de Análise de Dados

Análise Quantitativa

Os dados fechados foram analisados por meio de estatística descritiva, com a organização dos resultados em frequências, médias e gráficos de barras. As notas atribuídas nas escalas Likert permitiram mensurar o nível de aceitação, desafio e relevância das experiências vivenciadas.

Análise Qualitativa (Análise de Conteúdo)

As respostas às questões abertas foram tratadas com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que se estrutura em três fases:

1ª Fase – Pré-análise: Leitura flutuante de todas as respostas com o objetivo de familiarização com o corpus textual e levantamento das unidades de registro mais recorrentes (palavras, frases e ideias).

2ª Fase – Exploração do material: Categorização das unidades de registro em categorias temáticas e subcategorias, com base na frequência de termos, coerência de sentido e relevância para os objetivos da pesquisa.

3ª Fase – Tratamento dos resultados e interpretação: Discussão das categorias à luz do referencial teórico, considerando as relações entre discurso e prática pedagógica.

Análise e Discussão dos Resultados

A análise dos dados obtidos na formação docente evidenciou percepções consistentes sobre a inovação pedagógica a partir das metodologias ativas, do planejamento reverso e do formato híbrido. Os dados foram organizados em quadros simplificados e representações gráficas que ilustram as tendências observadas.

Metodologias Ativas

A análise de conteúdo revelou três categorias principais:

Protagonismo discente (D3, D4, D5): expressões como “aluno como ator principal”, “autonomia”, “no centro do processo” demonstram valorização de práticas centradas no aluno.

Engajamento e participação (D2, D7): “aula dinamizada”, “bom método para aulas atrativas”.

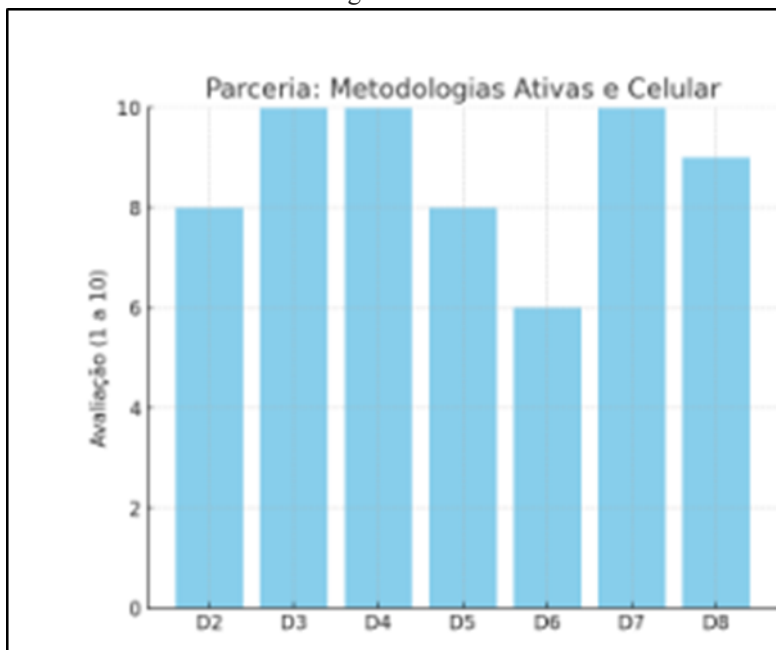
Uso do celular como recurso (D6, D8): docentes destacaram o uso do celular como ferramenta de apoio ao ensino ativo.

Quadro1 - Percepções sobre metodologias ativas

Metodologias ativas			
	O que aprendeu	Como aprendeu	A utilização de metodologias ativas e o aparelho celular para no de ensino
D1	não respondeu	não respondeu	não respondeu
D2	participação efetiva dos alunos	aula dinamizada	8
D3	aluno ator principal do processo	atividades práticas	10
D4	incentiva o aluno a autonomia	aluno no centro do processo de aprendizagem	10
D5	aluno no centro do processo de aprendizagem	através do curso de formação	8
D6	maior possibilidade de interação com os alunos	através do curso de formação	6
D7	bom método para aulas mais atrativas	ampliação do conhecimento através do curso	10
D8	novas formas e ferramentas de estudo	através do curso de formação	9
D9	não respondeu	não respondeu	não respondeu

Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 1 – “Parceria: Metodologias Ativas e Celular”



Fonte: dados da pesquisa.

A média de avaliação da parceria metodologias ativas + celular foi 9,1, o que revela aceitação significativa da integração tecnológica. A análise qualitativa confirma que os docentes reconhecem as metodologias ativas como estratégia de ampliação do protagonismo discente e diversificação das práticas, em consonância com Moran (2015) e Bacich e Moran (2018). Ou seja, a avaliação da parceria entre metodologias ativas e o uso do aparelho celular no processo de ensino, analisada sob a perspectiva da escala Likert, apresenta a seguinte distribuição de notas:

Avaliação Positiva (notas 8, 9 e 10): Representa seis das oito respostas com avaliação numérica.

- Nota 10: 3 ocorrências
- Nota 9: 1 ocorrência
- Nota 8: 2 ocorrências

Avaliação Mediana (nota 6): Representa uma das oito respostas com avaliação numérica. Duas respostas não forneceram uma avaliação numérica.

A maioria dos participantes que avaliaram a parceria entre metodologias ativas e o uso do aparelho celular demonstra uma percepção positiva dessa integração. As notas mais altas (8, 9 e 10) foram predominantes, indicando que o uso do celular é visto como um apoio ou um elemento facilitador no contexto das metodologias ativas para o ensino.

Os dados apresentados sugerem que a implementação de metodologias ativas é percebida como um caminho para promover o protagonismo e a autonomia dos alunos, além de trazer novas dinâmicas para a sala de aula. A formação docente parece desempenhar um papel crucial na disseminação e internalização dessas metodologias. Adicionalmente, a parceria com o uso de aparelhos celulares é vista de forma majoritariamente positiva pelos participantes.

Estes resultados podem ser valiosos para direcionar estratégias de formação continuada, para aprimorar a integração de tecnologias móveis nas práticas pedagógicas e para fortalecer a implementação de metodologias ativas nas instituições de ensino.

A análise a seguir se concentra nas percepções de um grupo de docentes em relação ao processo de planejamento reverso. Buscamos compreender o grau de desafio que eles experimentaram durante a elaboração desse tipo de planejamento e qual foi a natureza geral de sua experiência.

Para esta análise, quantificamos as descrições qualitativas da experiência dos docentes, identificando a frequência de termos associados a sentimentos positivos e desafiadores. Adicionalmente, interpretamos as notas atribuídas ao 'Grau de desafio para elaboração do planejamento' como pontos em uma escala Likert, permitindo-nos identificar tendências na percepção do nível de dificuldade enfrentado.

Os resultados desta análise visam oferecer insights sobre os desafios e as experiências dos educadores ao implementar o planejamento reverso, podendo contribuir para a identificação de estratégias de suporte e aprimoramento dessa prática pedagógica.

Planejamento Reverso

Os docentes relataram tanto desafios quanto potencialidades na aplicação do planejamento reverso. A análise de conteúdo identificou:

Categoria 1 – Desafio cognitivo e de tempo (D3, D6, D7, D8): “desafiadora”, “dificuldade por tempo”, “reflexiva”.

Categoria 2 – Organização pedagógica (D2, D5): “tranquila”, “facilitadora”, “estrutura planejada”.

Categoria 3 – Intencionalidade do ensino (D7): “primeiro observa o resultado, depois a metodologia”.

Quadro 2 – “Parceria: Metodologias Ativas e Celular”

Planejamento reverso		
Docente	Grau de desafio para elaboração do planejamento	Experiência com a elaboração do planejamento
D1	4	boa
D2	7	satisfatória
D3	9	ótima, motivadora e reflexiva
D4	5	desafiadora
D5	4	tranquila
D6	9	tranquila e interessante
D7	8	pouco de dificuldade devido ao tempo para elaboração
D8	7	desafiadora
D9	não respondeu	não respondeu

Fonte: dados da pesquisa.

A análise do "Grau de desafio" sob a perspectiva da escala Likert revelou a seguinte distribuição:

Baixo desafio (1-3): Não houve nenhuma resposta nesta faixa.

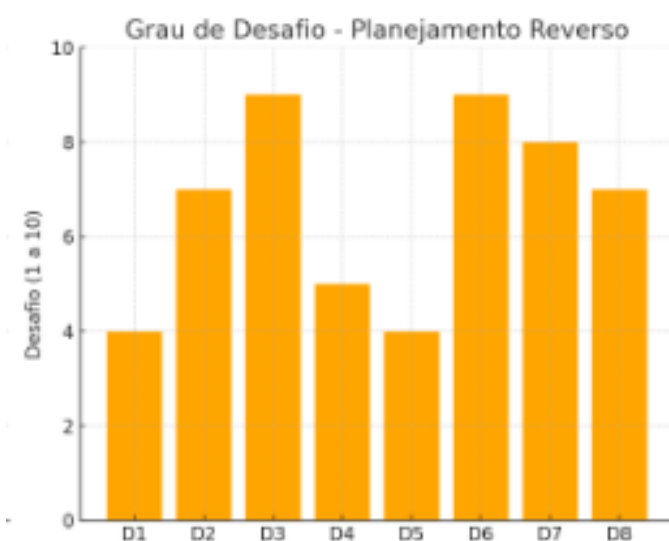
Desafio moderado (4-6): Três docentes (D1, D4, D5) indicaram um nível de desafio moderado.

Alto desafio (7-10): Cinco docentes (D2, D3, D6, D7, D8) perceberam um alto grau de desafio na elaboração do planejamento reverso.

Não respondeu: Um docente (D9) não respondeu a esta questão.

A maioria dos docentes que responderam à questão (5 de 8) relatou um alto grau de desafio na elaboração do planejamento reverso.

Gráfico 2 – “Grau de Desafio - Planejamento Reverso”



Fonte: dados da pesquisa.

A média de desafio percebido foi 7,1, indicando que os docentes consideram a prática exigente. Ainda assim, a maioria relatou experiências positivas ou transformadoras. Como destacam Wiggins e McTighe (2005), esse tipo de planejamento demanda uma mudança paradigmática, que, apesar de desafiadora, promove maior coerência entre objetivos, atividades e avaliação.

Os resultados sugerem que a elaboração do planejamento reverso é percebida como um processo desafiador pela maioria dos docentes participantes. No entanto, mesmo diante de um alto grau de desafio, algumas experiências foram relatadas como positivas. Isso pode indicar que outros fatores, como a clareza da metodologia, o apoio recebido ou a percepção de seus benefícios, podem influenciar a experiência geral.

A menção à dificuldade com o tempo como um fator desafiador (Docente D7) também é um ponto importante a ser considerado em futuras implementações ou formações sobre planejamento reverso.

Apesar da tendência de alto desafio, a ocorrência de experiências positivas mesmo nesse contexto sugere que o planejamento reverso pode ser gratificante para alguns docentes, talvez quando percebem seu potencial para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Formação Continuada no Formato Híbrido

A análise do quadro 3 tem como objetivo investigar as percepções de cursistas acerca da formação no formato híbrido, a partir de respostas coletadas em um quadro estruturado

com três eixos: a opinião sobre o formato, a facilitação de acesso, e a disposição em participar de formações nesse modelo

A análise das falas docentes revelou quatro categorias:

Categoria 1 – Aceitação do formato híbrido (D2, D3, D4, D8): “excelente”, “boa estratégia para falta de tempo”.

Categoria 2 – Condicionalidade à disciplina/autonomia (D5, D6, D7): “depende do cursista”, “requer disciplina”.

Categoria 3 – Preferência pelo presencial (D1): resistência isolada ao formato híbrido.

Categoria 4 – Acesso facilitado e aceitação futura: notas entre 8 e 10 na disposição para participar novamente.

Quadro 3 – Formação híbrida: percepção e viabilidade

Formação no formato híbrido			
	Formação no formato híbrido	Facilita o acesso	Participaria de formações nesse formato?
D1	prefere presencial	8	8
D2	boa maneira de diversificar uma proposta de trabalho	9	10
D3	excelente	10	10
D4	estratégia para falta de tempo	10	10
D5	depende do perfil do cursista	9	0
D6	complicado pois requer disciplina	8	7
D7	boa desde que tenha disciplina	8	10
D8	facilitadora	10	10
D9	não respondeu	não respondeu	não respondeu

Fonte: dados da pesquisa.

A formação híbrida foi majoritariamente bem aceita, com média 9,0 de aceitação e acesso. A análise de conteúdo evidencia que os docentes reconhecem a flexibilidade e acessibilidade do modelo, porém indicam a necessidade de perfil autônomo e apoio institucional para seu sucesso, como já discutido por Valente (2014) e Horn & Staker (2015).

De maneira geral, os dados evidenciam uma aceitação significativa do formato híbrido por parte dos cursistas, que destacam aspectos positivos como flexibilidade, acessibilidade e inovação. No entanto, alguns participantes apontam condições específicas para que o formato seja eficaz, como disciplina e perfil autônomo do aluno. Uma minoria demonstra preferência pelo presencial ou rejeição ao modelo híbrido.

A análise demonstrou que o formato híbrido é, em grande parte, bem-visto pelos cursistas, especialmente por sua capacidade de flexibilizar o acesso à formação continuada. No entanto, é essencial considerar os perfis individuais e o nível de autonomia dos participantes para garantir o sucesso nesse tipo de abordagem. A formação docente híbrida, portanto, mostra-se promissora, desde que planejada com estratégias que levem em conta as necessidades, limitações e potencialidades dos envolvidos.

Alunos do território escolar

Este levantamento buscou identificar percepções docentes sobre o acesso, conhecimento e uso de tecnologias por parte dos alunos de um determinado território escolar. As informações foram organizadas em um quadro com quatro perguntas centrais, respondidas por nove docentes (D1 a D9). A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), permitiu identificar categorias temáticas emergentes que apontam para realidades distintas no que se refere à infraestrutura tecnológica e às competências digitais dos estudantes.

Quadro 4 - Território Escolar

Alunos do Território Escolar				
	Há facilidade de uso/acesso internet pelos alunos?	Viável aplicação de metodologia com uso de internet nesse território?	Estudantes possuem conhecimentos tecnológicos para utilizar a internet para fins de aprendizagem?	Recurso tecnológico que os estudantes utilizam com mais frequência
D1	não respondeu	não respondeu	não respondeu	não respondeu
D2	4	5	8	smartphone, tablet e computador
D3	4	6	10	smartphone

D4	4	8	9	smartphone
D5	10	6	3	smartphone e computador
D6	6	6	9	smartphone e tablet
D7	8	8	10	smartphone
D8	7	7	3	smartphone
D9	não respondeu	não respondeu	não respondeu	não respondeu

Fonte: dados da pesquisa.

Categorização Temática

1. Acesso à Internet

Baixo acesso: A maioria dos respondentes (D2, D3, D4) atribui notas 4 para a facilidade de acesso, indicando que muitos estudantes enfrentam dificuldades.

Acesso moderado/alto: D5 (nota 10), D6 (6), D7 (8), D8 (7) sinalizam realidades mais favoráveis em termos de acesso.

Há uma heterogeneidade no acesso à internet, com destaque para limitações estruturais em algumas regiões, enquanto outras apresentam melhores condições de conectividade.

2. Viabilidade do uso de metodologias com internet

Viabilidade média: As respostas se concentram entre 5 e 8, com exceção de D2 (5) e D5 (6), o que indica certa resistência ou obstáculos logísticos, ainda que exista uma percepção de possibilidade.

As metodologias que dependem de internet são vistas como viáveis com ressalvas, o que aponta para a necessidade de suporte técnico e pedagógico.

3. Conhecimentos tecnológicos dos estudantes

Alta competência: D3, D4, D6, D7 avaliam com notas entre 9 e 10, apontando que muitos estudantes já possuem familiaridade com o uso da internet para fins educativos.

Baixa competência: D5 e D8 atribuíram nota 3, sugerindo que parte dos estudantes tem dificuldade em utilizar a internet com fins pedagógicos, o que pode refletir deficiências na formação digital básica.

Embora exista uma boa apropriação tecnológica por parte de alguns alunos, é evidente que a proficiência digital não é homogênea, o que exige estratégias diferenciadas de formação.

4. Recurso tecnológico mais utilizado

Predomínio do smartphone: O smartphone aparece como o recurso mais citado (em 6 das 7 respostas válidas), seja isoladamente ou acompanhado de tablet ou computador.

A prevalência do uso de smartphones reforça a importância de desenvolver metodologias mobile-friendly e adaptadas à realidade de dispositivos de tela pequena, com consumo reduzido de dados.

A análise do quadro “Alunos do Território Escolar” revela uma realidade marcada pela desigualdade de acesso e de domínio tecnológico, ainda que com potenciais de avanço. A maioria dos estudantes utiliza o smartphone como ferramenta de acesso à internet, e embora parte deles demonstre competência no uso educativo da tecnologia, persistem barreiras de conectividade e limitações de formação digital. Assim, qualquer proposta pedagógica que envolva o uso de internet precisa considerar essas diferenças territoriais e investir na formação digital tanto de alunos quanto de professores, garantindo equidade no processo de ensino-aprendizagem mediado por tecno

Avaliação do Curso de Formação

A avaliação geral do curso também foi positiva. As notas atribuídas à relevância do curso variaram entre 8 e 10.

Quadro 5 – Avaliação da relevância do curso.

Docente	Nota (1–10)
D2	10
D3	10
D4	10
D5	8
D6	8
D7	10
D8	8

Fonte: dados da pesquisa.

A maioria dos respondentes (57,1%) considerou o curso totalmente relevante, atribuindo nota máxima (10). Os demais (42,9%) atribuíram nota 8, indicando que consideraram o curso relevante, mas com espaço para melhorias.

Nenhuma nota abaixo de 8 foi atribuída, o que reforça o alto nível de satisfação dos participantes.

A avaliação do curso sob a ótica dos participantes revela uma alta percepção de relevância, com 100% dos que responderam atribuindo notas na faixa positiva da Escala de Likert (entre 8 e 10). Isso indica que o curso atendeu às expectativas da maioria dos docentes, sendo percebido como uma formação com conteúdo pertinente, aplicável e satisfatório. A

ausência de respostas de dois participantes (D1 e D9) não compromete a análise geral, mas sugere a importância de mecanismos que incentivem a participação completa nas avaliações futuras.

Gráfico 3 – Relevância do Curso.



Fonte: dados da pesquisa.

A média de avaliação do curso foi 9,1, o que indica que os docentes perceberam **utilidade prática, clareza metodológica e coerência pedagógica** nas propostas abordadas. Termos como “ótimo”, “necessário” e “aplicável” aparecem com frequência nas respostas abertas.

A próxima análise (quadro 6) buscou compreender as aprendizagens relatadas pelos docentes participantes de um curso de formação continuada, a partir das três metodologias abordadas: Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e Planejamento Reverso. O objetivo foi extrair sentidos, identificar padrões e categorizar os dados qualitativos das respostas dos participantes.

Quadro 6 - Avaliação geral 1.

Avaliação geral do curso - Parte 1			
	O que aprendeu - sala de aula Invertida	O que aprendeu - ABP	O que aprendeu - Planejamento Reverso
D1	não respondeu	não respondeu	bom planejamento
D2	professor é coordenador dos conhecimentos	enriquecedor pois propõem reflexão crítica	possibilita construir experiências dentro e fora de sala de aula
D3	possibilidade de trabalho com foco no educando	boa para adesão dos alunos	um facilitador

D4	metodologia atual	metodologia atual	novo olhar de se planejar
D5	não compareceu na aula	não compareceu na aula	meio diferente de planejar
D6	pode-se mudar a metodologia em sala de aula	facilitação de se trabalhar os conteúdos	forma inovadora de planejar
D7	ampliação do conhecimento pois já utilizava em minhas aulas	troca de experiência entre os pares engrandecedora	primeiro observa o resultado que deseja alcançar para depois traçar a metodologia
D8	metodologia ativa	coloca o aluno na posição de solucionar problemas	boa ferramenta
D9	não respondeu	não respondeu	não respondeu

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 7 – Categorias Emergentes por Metodologia Ativa

Sala de Aula Invertida

Unidades de Registro (Docentes)	Categorias Temáticas
D2: “professor é coordenador dos conhecimentos” D3: “possibilidade de trabalho com foco no educando” D4: “metodologia atual” D6: “pode-se mudar a metodologia em sala de aula” D7: “ampliação do conhecimento pois já utilizava em minhas aulas” D8: “metodologia ativa”	Ressignificação do papel docente (D2, D3) Atualização metodológica (D4, D6, D8) Validação da prática existente (D7)

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

Unidades de Registro (Docentes)	Categorias Temáticas
D2: “enriquecedor pois propõem reflexão crítica” D3: “boa para adesão dos alunos” D4: “metodologia atual” D6: “facilitação de se trabalhar os conteúdos” D7: “troca de experiência entre os pares engrandecedora” D8: “coloca o aluno na posição de solucionar problemas”	Estímulo à reflexão e pensamento crítico (D2) Engajamento discente e protagonismo do aluno (D3, D8) Atualização e aplicabilidade didática (D4, D6) Formação colaborativa entre pares (D7)

Planejamento Reverso

Unidades de Registro (Docentes)	Categorias Temáticas
D1: “bom planejamento” D2: “possibilita construir experiências dentro e fora de sala de aula” D3: “um facilitador” D4: “novo olhar de se planejar” D5: “meio diferente de planejar” D6: “forma inovadora de planejar” D7: “primeiro observa o resultado que deseja alcançar para depois traçar a metodologia” D8: “boa ferramenta”	Inovação no processo de planejamento (D3, D4, D5, D6, D8) Foco nos resultados de aprendizagem (D7) Integração entre teoria e prática (D2) Percepção de eficiência na organização pedagógica (D1)

Fonte: dados da pesquisa.

A análise dos dados revelou que os docentes participantes compreenderam e valorizaram as metodologias apresentadas, reconhecendo seus potenciais para promover mudanças significativas na prática docente.

A Sala de Aula Invertida foi associada à reestruturação do papel do professor e à adoção de metodologias mais participativas e ativas. A ABP se destacou como uma estratégia que valoriza a autonomia e o protagonismo do aluno, além de favorecer a reflexão crítica e o trabalho colaborativo. Já o Planejamento Reverso foi compreendido como uma abordagem inovadora e eficaz, com foco em objetivos claros e alinhamento entre ensino e aprendizagem. A análise evidenciou ainda adesão significativa dos participantes aos conceitos discutidos, o que reforça a importância de formações que dialoguem com a prática docente real e que favoreçam a construção de saberes significativos.

Quadro 8 – Avaliação geral 2

Avaliação Geral do curso - Parte 2			
	Aplicará o planejamento desenvolvido nas aulas?	Como avalia o curso?	Indicaria para outros docentes?
D1	10	gostei da didática aplicada	sem resposta
D2	10	bom curso	10
D3	10	curso necessário	10
D4	10	ótimo curso	10
D5	7	bom curso	10
D6	8	bom curso	8
D7	9	ótimo curso	10
D8	10	gostei das propostas	10
D9	não respondeu	não respondeu	não respondeu

Fonte: dados da pesquisa.

A Parte 2 da avaliação geral do curso teve como objetivo compreender a intenção de aplicação dos conhecimentos adquiridos, a percepção qualitativa do curso e a propensão à recomendação da formação a outros docentes. Por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin, 2011 as respostas foram organizadas em unidades de registro e categorias temáticas, a fim de revelar os sentidos atribuídos pelos participantes à experiência formativa.

Quadro 9 – Análise de Avaliação da Formação.

1. Aplicará o planejamento desenvolvido nas aulas?

Unidades de Registro (Docentes)	Categoria Temática
D1: 10 D2: 10 D3: 10 D4: 10	Alta intenção de aplicação prática A maioria dos participantes atribuiu notas entre 8 e 10, sinalizando adesão ao

D5: 7 D6: 8 D7: 9 D8: 10 D9: não respondeu	planejamento desenvolvido, com intenção clara de levar a prática discutida à sala de aula.
--	--

2. Como avalia o curso?

Unidades de Registro (Docentes)	Categoria Temática
D1: "gostei da didática aplicada" D2: "bom curso" D3: "curso necessário" D4: "ótimo curso" D5: "bom curso" D6: "bom curso" D7: "ótimo curso" D8: "gostei das propostas" D9: não respondeu	Aprovação da metodologia utilizada (D1, D8) Reconhecimento da relevância e necessidade do curso (D3) Avaliação positiva geral (D2, D4, D5, D6, D7) Observa-se que todas as avaliações foram positivas, com destaque para termos como "bom curso", "ótimo curso" e reconhecimento da necessidade da formação.

3. Indicaria para outros docentes?

Unidades de Registro (Docentes)	Categoria Temática
D1: sem resposta D2: 10 D3: 10 D4: 10 D5: 10 D6: 8 D7: 10 D8: 10 D9: não respondeu	Alto índice de recomendação Com exceção de dois participantes que não responderam, todos os demais indicariam o curso para outros docentes, sinalizando satisfação e confiança na relevância da formação.

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados evidenciam uma alta aprovação da formação ofertada, com notas elevadas quanto à aplicação prática dos conteúdos e uma forte intenção de recomendação entre os participantes. A avaliação do curso revela aceitação das metodologias apresentadas, reconhecimento de sua utilidade e aplicabilidade, além de valorização da abordagem didática adotada pela equipe formadora. Esse conjunto de respostas sinaliza que a formação foi percebida como necessária, bem estruturada e útil para a prática pedagógica, cumprindo com seus objetivos de fortalecer o planejamento docente por meio de metodologias ativas.

Considerações Finais

A investigação das percepções docentes sobre a implementação de metodologias ativas, o planejamento reverso e a formação continuada no formato híbrido revela um panorama complexo e multifacetado, com implicações significativas para a teoria e a prática educacional.

No que concerne às metodologias ativas, os resultados demonstram uma clara valorização dessas abordagens como instrumentos de transformação pedagógica. Os docentes reconhecem o potencial das metodologias ativas para deslocar o foco do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno, promovendo um papel mais ativo, autônomo e protagonista por parte deste último. A ênfase na interação, na colaboração e na aplicação prática do conhecimento ressalta a percepção de que as metodologias ativas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, tais como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação eficaz. Além disso, a aceitação positiva da integração do aparelho celular como ferramenta de apoio às metodologias ativas sugere a abertura dos docentes para a incorporação de tecnologias móveis no ensino, desde que essa integração seja planejada e alinhada com os objetivos pedagógicos.

Em relação ao planejamento reverso, a pesquisa aponta para um reconhecimento dos desafios inerentes a essa abordagem, especialmente no que se refere à demanda de tempo e ao esforço cognitivo exigido dos docentes. A necessidade de repensar a lógica tradicional do planejamento, partindo dos resultados de aprendizagem desejados para o design das atividades e avaliações, pode gerar uma sensação de complexidade e exigir uma curva de aprendizado por parte dos educadores. No entanto, a coexistência de relatos de experiências positivas, mesmo diante do alto grau de desafio percebido, sugere que o planejamento reverso também é reconhecido como uma ferramenta valiosa para aprimorar a organização curricular, promover o alinhamento entre ensino e aprendizagem e aumentar a eficácia do processo educativo.

A formação continuada no formato híbrido, por sua vez, emerge como uma alternativa promissora para atender às necessidades de atualização profissional dos docentes no contexto da inovação pedagógica. A flexibilidade, a acessibilidade e a capacidade de diversificar as propostas formativas são apontadas como vantagens desse modelo, que busca conciliar a autonomia do aprendizado online com a interação e a colaboração do aprendizado presencial. Contudo, a pesquisa também ressalta a importância de se considerar as características individuais dos cursistas, tais como o nível de disciplina, o perfil de autonomia e a capacidade de autogestão, para garantir o sucesso da formação no formato híbrido.

De modo geral, os resultados deste estudo evidenciam uma abertura dos docentes para a inovação pedagógica e uma disposição em adotar novas abordagens de ensino, desde que estas sejam percebidas como relevantes, eficazes e alinhadas com as necessidades dos alunos. A formação continuada desempenha um papel fundamental nesse processo, oferecendo aos

educadores o suporte teórico e prático necessário para implementar as metodologias ativas, utilizar o planejamento reverso e explorar o potencial do formato híbrido.

No entanto, a pesquisa também aponta para a existência de desafios e obstáculos que precisam ser superados para que a inovação pedagógica se concretize de forma plena e sustentável. A gestão do tempo, a necessidade de formação continuada de qualidade, o desenvolvimento de habilidades de autogestão por parte dos alunos e a garantia de acesso equitativo a recursos tecnológicos são alguns dos fatores que merecem atenção por parte de educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais.

Os resultados deste estudo têm implicações importantes para a prática pedagógica e para a formação continuada de docentes:

Implementação de Metodologias Ativas: É fundamental que as instituições de ensino ofereçam suporte e formação para que os docentes possam implementar as metodologias ativas de forma eficaz. Esse suporte deve incluir o planejamento de aulas, a seleção de materiais e recursos, e a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Planejamento Reverso: As formações sobre planejamento reverso devem enfatizar a importância do tempo para a elaboração e oferecer estratégias para a gestão eficaz desse processo. É importante que os docentes tenham tempo suficiente para refletir sobre os resultados de aprendizagem desejados, planejar as atividades e avaliar a aprendizagem dos alunos.

Formação Continuada no Formato Híbrido: As formações no formato híbrido devem ser planejadas com cuidado, considerando as necessidades de autonomia e disciplina dos cursistas. É importante que os materiais e as atividades sejam bem estruturados, que haja interação entre os participantes e que o suporte online seja eficaz.

Pesquisas futuras podem explorar com mais profundidade os desafios e as potencialidades da implementação de metodologias ativas em diferentes contextos educacionais, investigar os impactos do planejamento reverso na aprendizagem dos alunos e analisar a eficácia de diferentes modelos de formação continuada no formato híbrido.

Em suma, este estudo contribui para a compreensão das percepções docentes sobre a inovação pedagógica, oferecendo insights valiosos para o aprimoramento das práticas de ensino, o design de formações continuadas mais eficazes e a implementação de políticas educacionais que promovam a transformação da educação no século XXI.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L. et al. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2025.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FURTADO, E. M. et al. **Ensino híbrido e metodologias ativas na educação básica**: reflexões e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2021.
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: using disruptive innovation to improve schools. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.
- MAZUR, E. Farewell, lecture? **Science**, v. 323, n. 5910, p. 50-51, 2009.
- MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa. In: **Educação e Tecnologia**. 2015.
- SILVA, M. A.; BARBOSA, D. B. **Metodologias ativas e educação online**: práticas e desafios. Curitiba: Appris, 2020.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VALENTE, J. A. **Formação de professores e ambientes de aprendizagem**. Campinas, SP: Papirus, 2014.
- WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. **Understanding by design**. Alexandria, VA: ASCD, 2005.