

**SALA DE AULA INVERTIDA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
INGRESSANTE NA DOCÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

***AULA INVERTIDA EM LA FORMACIÓN CONTINUA PARA MAESTRO QUE
INGRESA EM LA DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA***

***FLIPPED CLASSROOM IN TRAINING FOR NEW TEACHER OF THE
ELEMENTARY SCHOOL***



Wilca Rodrigues ESTEVES¹
e-mail: wilca.brasilia@gmail.com



Silvia Cristina de Oliveira QUADROS²
e-mail: silvia.quadros@unasp.edu.br

Como referenciar este artigo:

ESTEVES, W. R.; QUADROS, S. C. O. Sala de aula invertida na formação continuada do professor ingressante na docência do ensino fundamental anos finais. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 34, n. 00, e025009, 2025. e-ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v36i00.11168



| Submetido em: 30/05/2025
| Revisões requeridas em: 04/06/2025
| Aprovado em: 15/07/2025
| Publicado em: 21/08/2025

Editor: Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Colégio Adventista de Jundiaí (CAJ), Jundiaí – SP – Brasil. Mestra em Educação pelo UNASP. Orientadora Educacional – Ensino Fundamental anos Finais e Ensino Médio.

² Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho – SP – Brasil. Pós-doutorado em Educação, Doutorado em Letras. Coordenadora e Docente do Mestrado Profissional em Educação.

RESUMO: Esta pesquisa parte da premissa de que o exercício da docência é um desafio para os egressos dos diferentes cursos de licenciatura. Nesse contexto, elegeu-se como objetivo principal deste estudo analisar os resultados da formação continuada com o uso da metodologia ativa — sala de aula invertida — para docentes iniciantes no ensino fundamental, anos finais. Optou-se pelo uso da abordagem qualitativa e pela metodologia de investigação-ação. O estudo foi realizado em uma rede de educação privada, situada em Brasília (DF), com seis docentes ingressantes, em três colégios. Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: entrevista, questionário, oficinas e grupo focal. Os resultados apontaram que o programa de formação continuada oferece um importante apoio pedagógico para o enriquecimento das aulas. A conclusão deste estudo destaca como o programa contribuiu para a atuação dos professores que participaram desta pesquisa, evidenciando uma mudança de perspectiva no uso e na aplicação da metodologia ativa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Professor Ingressante. Metodologia Ativa. Sala de Aula Invertida.

RESUMEN: Esta investigación se basa en la premisa de que la docencia es un desafío para los graduados de diferentes carreras de grado. En este contexto, el objetivo principal de este estudio fue analizar los resultados de la formación continua con el uso de la metodología activa (aula invertida) para docentes principiantes en los últimos años de la educación primaria. Se optó por el enfoque cualitativo y la metodología de investigación-acción. El estudio se llevó a cabo en una red educativa privada ubicada en Brasilia (DF), con seis docentes nuevos, en tres escuelas. Los instrumentos para la recolección de datos fueron: entrevistas, cuestionarios, talleres y grupos focales. Los resultados indicaron que el programa de formación continua ofrece un importante apoyo pedagógico para enriquecer las clases. La conclusión de este estudio destaca cómo el programa contribuyó al desempeño de los docentes que participaron en esta investigación, indicando un cambio de perspectiva en el uso y la aplicación de la metodología activa.

PALABRAS CLAVE: Aula Invertida. Educación Continua. Profesor Principiante. Metodología activa.

ABSTRACT: This research is based on the premise that teaching is a challenge for graduates of different undergraduate courses. In this context, the main objective of this study was to analyze the results of continuing education using the active methodology—the flipped classroom for new teachers in the final years of elementary school. The qualitative approach and action research methodology were chosen. The study was conducted in a private education network located in Brasília (DF), with six new teachers in three schools. The following instruments were used for data collection: interviews, questionnaires, workshops, and focus groups. The results indicated that the continuing education program offers important pedagogical support for enriching classes. The conclusion of this study highlights how the program contributed to the performance of the teachers who participated in this research, indicating a change in perspective in the use and application of active methodology.

KEYWORDS: Continuing Education. Flipped Classroom. New Professor. Active Methodology.

Introdução

A formação continuada do docente é uma necessidade para o quadro de professores iniciantes, pois a defasagem existente entre os conhecimentos acadêmicos e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar se faz presente na atuação dos professores ingressantes. Garcia (1999) destaca que, na trajetória docente, o início da carreira é uma fase delicada, pois se trata de um período de transição de aluno para professor. Essa mudança interfere no desenvolvimento profissional, uma vez que pode gerar insegurança devido à falta de conhecimentos específicos para as ações didáticas.

Nesse contexto, busca-se, com a pesquisa, focar na necessidade de formação continuada na área educacional como um processo contínuo e permanente, com a intenção de garantir aos professores o apoio necessário e o acompanhamento no início de sua jornada. Placco e Almeida (2021) destacam que o coordenador pedagógico é o principal responsável por oferecer apoio pedagógico para que os professores se desenvolvam e atuem de forma eficiente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Diante disso, surge o seguinte questionamento: quais são os efeitos da formação continuada em metodologia da sala de aula invertida para professores ingressantes nos anos finais do ensino fundamental? Com o programa de formação continuada em metodologia inovadora, em especial a sala de aula invertida, haverá oportunidade para que os professores ingressantes recebam auxílio para iniciarem um trabalho diferenciado e qualitativo, com mais conhecimento teórico e maior segurança na prática. Isso poderá proporcionar melhores resultados por meio da interação com seus alunos, deixando para trás a aparente passividade metodológica e substituindo-a pela prática ativa, mesmo diante da inexperiência pedagógica decorrente do pouco tempo de docência.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o objetivo geral proposto foi analisar os resultados de um programa de formação continuada em metodologia ativa para professores ingressantes. De forma específica, os objetivos foram: analisar a percepção dos professores ingressantes quanto à importância das estratégias de aprendizagem; delinear as repercussões dos resultados da oficina teórico-prática como formação continuada para os professores ingressantes. Nessa direção, esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, na modalidade de investigação-ação, que corroborou com a finalidade do estudo, realizado em uma rede de escolas privadas, situada em Brasília (DF).

A pesquisa foi realizada em três colégios, com seis professores ingressantes na docência, sendo que cinco deles participaram de todas as etapas e um docente iniciou sua participação a

partir da oficina. Para a realização da pesquisa, foi utilizada a estratégia de levantamento de informações por meio de entrevistas, questionários, oficinas e grupo focal, e a análise dos dados foi realizada por meio do *software* WebQDA, categorizando-se as respostas de acordo com a temática encontrada no discurso dos participantes.

A realização deste estudo possui grande relevância acadêmico-científica, tanto para os professores ingressantes e a equipe pedagógica, quanto para os pesquisadores da educação que pretendem estudar temas como: formação docente, formação continuada, formação em serviço e aplicação de metodologia ativa.

Formação continuada do professor ingressante

Quando se pensa no professor ingressante, a preocupação se intensifica, pois a formação acadêmica ofertada na graduação, formação inicial para o professor, não garante um preparo teórico-prático consistente. Muitas vezes, isso se deve ao currículo ou ao sistema de ensino adotado. Como resultado, muitos licenciados saem da faculdade despreparados para trabalhar e auxiliar os alunos na sala de aula. Segundo (2008), a formação dos professores foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade.

Nessa direção, receber um docente ingressante na escola é uma situação que exige mais atenção da gestão em relação ao acolhimento, às frequentes orientações e, sem dúvida, à constante formação pedagógica, ou seja, à formação em serviço. Esse apoio é indispensável para que o professor ingressante se desenvolva na prática do trabalho docente, tornando o início da carreira menos traumático e fortalecendo positivamente a experiência dos licenciados em sala de aula.

Romanowski (2007) alerta que o docente recém-formado se assusta com a realidade a ser enfrentada na escola e que há necessidade de que sejam assistidos por programas de formação continuada ofertados pela gestão pedagógica; entretanto, os momentos para esse fim são poucos, o que torna a permanência do docente instável a ponto de ele pensar em desistir.

Pereira (2011, p. 69) destaca que “a docência, portanto, é uma atividade complexa, porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que exigem soluções particulares”. Essa complexidade exige uma mobilização de saberes para cumprir o objetivo de educar, que é o desenvolvimento das diversas capacidades — cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal — dos educandos, alcançado por meio da construção de conhecimentos. Segundo Gatti e Nunes (2010), a formação de professores necessita de uma verdadeira revolução nas estruturas

institucionais e nos currículos. As emendas já são muitas, e a fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo principal.

A fim de garantir que haja formação continuada para os docentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), no inciso II do art. 67, apresenta que “os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Nessa direção, a formação continuada passa a ser uma aliada ao desenvolvimento profissional do docente em sua carreira no magistério.

O Ministério da Educação (MEC), em 1990, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e, logo depois, ampliou para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, com o objetivo principal de utilizar os recursos na capacitação e aperfeiçoamento profissional dos professores em serviço (Davis *et al.*, 2012). Gatti *et al.* (2008, p. 64) explicam que a “criação desses fundos ofereceu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço não habilitados que exerçam funções nas redes públicas”. Isso leva as instituições privadas a se posicionarem quanto à formação de seus professores, buscando investir em formação continuada.

A qualificação profissional da equipe se torna um diferencial na obtenção de resultados com os alunos. Investir no professor é, portanto, investir no crescimento acadêmico da instituição/escola. Segundo Saviani (2008), a formação continuada não deve se restringir à busca por soluções de problemas específicos de sala de aula, mas também deve contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e analise os acontecimentos sociais, promovendo sua transformação, que será transmitida aos alunos como um estilo de vida. Assim, cada professor deve ter o compromisso de contribuir com seus conhecimentos para a transformação estrutural da sociedade (Saviani, 2008). O docente não apenas proporciona a prática social, mas também busca alterar qualitativamente a prática de seus alunos, que atuam como agentes de transformação social.

Na concepção de Freire (1997, p. 25), a formação pode ser vista como: “quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Essa reflexão de Freire (1997) apresenta a profissão docente como um estilo de vida de aprendizagem contínua, em que o professor se eterniza aprendendo e construindo seus saberes. Dessa forma, em um contexto em que a tecnologia permeia o mundo do trabalho de modo geral, requerendo do docente uma formação de perfil tecnológico, mas também reflexivo, a formação continuada do docente passa a ser uma condição *si ne qua non* para sua sobrevivência no ambiente escolar, visto que os alunos que chegam a ele normalmente são pessoas acostumadas ao mundo digital e que, na escola, esperam mais do professor.

Na esteira da responsabilidade da escola pela formação continuada, visando subsidiar o docente para uma prática concatenada ao contexto do mundo atual e com a finalidade de preparar os estudantes para uma leitura crítica do mundo, é essencial que a universidade e a escola estreitem suas parcerias, oferecendo ao futuro professor, enquanto graduando, a oportunidade de vivenciar as práticas pedagógicas durante a graduação na escola e, depois de formado, que a universidade possa ofertar cursos de extensão e aperfeiçoamento para que esse recém-graduado possa continuar sua jornada de aprendente, a fim de minimizar a insegurança e as expectativas que, muitas vezes, angustiam o professor ingressante ao assumir a docência.

Pensando na formação inicial, os estágios são meios importantes para atender à demanda da formação prática do docente ingressante, conforme enfatiza Libâneo (2001, p. 192), que: “desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações práticas que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções, com a ajuda da teoria”. Essa prática de troca de experiência durante o curso possibilitará ao futuro professor vivenciar realidades que enfrentará na sala de aula. Assim, a formação de professores deve ser oferecida com intencionalidade, pois as orientações vão caracterizar o tipo de perfil de professor que se quer formar e o tipo de escola que se deseja construir por meio do trabalho docente.

Silva (2011, p. 100) descreve um novo modelo de ensino como um modelo “prático-reflexivo”, caracterizado como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento tanto do professor quanto do aluno. A formação inicial e continuada é concebida de forma “inter-articulada”, em que a inicial corresponde ao período de aprendizagem na graduação e a continuada se refere à formação do docente em exercício, mediante ações dentro e fora das escolas, sendo denominada pelo MEC de formação permanente. Dessa forma, as transformações e o aprimoramento do saber e da construção da cidadania poderão ocorrer a partir do sistema de ensino.

Para dar suporte aos professores ingressantes participantes desta pesquisa, foi proposto o programa de formação continuada utilizando o método ativo: sala de aula invertida. O método

proposto visa o desenvolvimento pedagógico dos docentes, seu crescimento pessoal e o preparo metodológico para a aplicação de inovações nas práticas de ensino. Assim, além de estimular o senso crítico na busca por aprender e ensinar, essa via de mão dupla proporcionará ao professor atuar como mediador e ao aluno tornar-se protagonista da sua aprendizagem.

A seguir, serão apresentadas as contribuições sobre a importância do método ativo para a experiência docente, assim como possíveis melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

Método Ativo: Sala de aula invertida

Um dos primeiros objetivos da aula invertida é que o aluno tenha contato com o conteúdo proposto de forma independente, para que possa se apropriar do conhecimento por si mesmo. Isso permite que ele reflita e participe das próximas aulas de maneira ativa, externando seus saberes, mesmo que de forma conceitual no início. Assim, em sala de aula, ele poderá participar das discussões sobre o tema.

Valente *et al.* (2018) descrevem o quanto é possível explorar as habilidades dos alunos enquanto se faz uso da metodologia. Talbert (2017) reforça, ao afirmar que a aprendizagem invertida vai além de uma técnica pedagógica: trata-se de uma filosofia de ensino que abrange o design de uma disciplina ou curso, as práticas pedagógicas e o engajamento profissional.

A sala de aula invertida contempla etapas de desenvolvimento prático, aquisição de saberes e desenvolvimento de diversas habilidades pelos alunos. A sequência didática a ser seguida nesse método contribui para o desenvolvimento da prática inovadora do professor que deseja ampliar a forma de transmitir seus conteúdos aos alunos. Tanto o professor quanto o aluno precisam estar cientes dos passos a serem seguidos antes de iniciar a aula. É importante que haja uma explicação detalhada do processo de aplicação do método, do início ao fim, para garantir uma melhor compreensão e proporcionar uma prática envolvente e de grande proveito para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Na Figura 1 apresentam-se os sete princípios a serem abordados na aplicação do método.

Figura 1: sete princípios da Metodologia Ativa



Fonte: elaboração própria, com base nos 7 princípios básicos de Diesel, Santos Baldez e Neumann Martins (2017).

A aprendizagem ativa contempla esses sete princípios que fortalecem a fixação do conhecimento em qualquer conteúdo a ser explorado com os alunos. Diesel, Santos Baldez e Neumann Martins (2017) afirmam que os sete princípios permitem ao professor reconhecer o aluno como o centro do processo de aprendizagem. Esses princípios promovem a prática da autonomia, capacitam o aluno a problematizar a realidade e buscar soluções, além de incentivar a reflexão crítica sobre o tema em estudo, promover o trabalho em equipe e o respeito às diferenças. Segundo os autores, esses princípios oportunizam a criação e a produção de inovação durante o processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor atua como mediador, facilitador e ativador do aprendizado, considerando o protagonismo do aluno e proporcionando a oportunidade de conviver, fazer e ser junto aos colegas. Assim, todas as áreas do conhecimento podem se beneficiar dos métodos ativos para que os alunos aprendam de forma significativa.

Segundo Schmitz (2016), ao planejar a aula, o professor deve pensar nas habilidades e no conteúdo que pretende trabalhar com os alunos. Além disso, é importante estruturar o material que eles deverão estudar para compreender os conceitos contidos nele. Esse material pode ser impresso ou disponibilizado em ambiente on-line, permitindo que os alunos acessem o conteúdo no seu próprio tempo e quantas vezes julgarem necessário, antes do retorno e da continuidade da aula proposta. O professor deve selecionar previamente os materiais que deseja oferecer aos alunos para introduzir o conteúdo da aula.

Schmitz (2016) destaca, ainda, que as atividades realizadas pelo aluno antes da aula

possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, focando nos níveis básicos da taxonomia de Bloom (Anderson *et al.*, 2013), que incluem recordar e compreender o tema indicado para preparação e conhecimento do assunto que será aprofundado em aula. Nessa etapa da proposta, o aluno realiza uma leitura prévia para adquirir informações fundamentais, que o auxiliarão na participação nas etapas subsequentes em sala de aula.

A seguir, apresentam-se os passos de aplicação do método da sala de aula invertida:

1. O professor disponibiliza material para estudo prévio. Os participantes, individualmente, estudam o material em casa, preparando-se para dar continuidade ao conhecimento e aprofundar o assunto nos próximos passos das aulas;

2. Acontece na sala de aula a participação individual do aluno para explanar sobre o conteúdo estudado em casa, tornando-o protagonista do conhecimento adquirido previamente;

3. Em sala de aula, os alunos, em equipes, recebem alguns desafios para solucionarem. Nesse momento há junção de percepções sobre o tema em estudo; no diálogo, juntos chegarão à resposta que melhor atende ao desafio dado pelo professor, que, intencionalmente, exige do aluno um saber aprofundado, coerente e rico em detalhes sobre o estudo realizado por todos;

4. Eles fazem as reflexões coletivas com a participação mediadora do professor e dos alunos que queiram opinar. Nesse passo, todas as conclusões são compartilhadas pelos grupos, e o professor acrescenta informações, corrige conceitos equivocados e ouve os alunos para, intencionalmente, conduzir a aula à conclusão de forma assertiva no processo de aquisição do conhecimento em uma prática ativa;

5. O mediador avalia as participações e instiga os alunos a continuarem a pesquisar para conhecer mais sobre o tema pertinente à aula realizada.

A sequência didática da aula contempla estudo individual, participação coletiva, ações reflexivas e atividades que ajudam a desenvolver a vida socioemocional, a criatividade, a oralidade e a escrita. O foco é o desenvolvimento ativo do aluno, com participação tanto individual quanto coletiva, permitindo trocas entre os colegas e a mediação do professor, que direciona cada passo do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a metodologia é aplicada, trazendo vida à aula, já que todos podem participar do processo e, nesse formato, ter a oportunidade de adquirir novos saberes compartilhados pelos colegas e pelo professor. A quantidade de passos vai depender da quantidade de conteúdo e da criatividade do professor para atingir os objetivos previamente traçados para as aulas.

Para Freire (2008), todas as escolas devem sempre ter espaço para o desenvolvimento de um conhecimento crítico como ferramenta para a construção da realidade. O ser pensante é,

para o autor, por essência, um ser em liberdade.

A seguir, serão descritos os passos para a realização e aplicação do programa de formação continuada no método: sala de aula invertida, destinado aos professores ingressantes dos anos finais do ensino fundamental. Todo o processo foi desenvolvido em colaboração com os docentes participantes desta pesquisa.

Metodologia da Pesquisa

Escolheu-se para este estudo a realização de uma pesquisa qualitativa, especificamente do tipo investigação-ação, visto que essa abordagem possibilita a participação dos envolvidos e traz respostas que não são únicas nem definitivas. Ela tem a intenção de aplicar e analisar os resultados do programa de formação continuada prática com os professores ingressantes participantes da pesquisa, que têm a oportunidade de analisar suas próprias práticas educativas de forma sistemática e aprofundada. Elliot e Church (1993) definem a investigação-ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação na sociedade. Gonçalves (2013) caracteriza a intervenção-ação como composta pelas fases de planejamento, ação, observação e reflexão. Essas etapas foram seguidas neste estudo.

Além da pesquisa bibliográfica, a parte prática foi organizada previamente em etapas, realizadas ao longo do processo de pesquisa, conforme descritas a seguir:

1ª Etapa: definição e elaboração dos instrumentos para implementação da pesquisa;

2ª Etapa: entrevista individual com os professores e criação do programa a partir das entrevistas;

3ª Etapa: realização da oficina teórica para a formação dos professores em metodologia ativa;

4ª Etapa: realização prática pelo professor, em sua sala de aula, da metodologia de sala de aula invertida;

5ª Etapa: respostas dos docentes, participantes da pesquisa, aos questionários;

6ª Etapa: grupo focal — reflexão coletiva com os professores ingressantes que participaram do estudo.

Neste artigo, focalizou-se nos tópicos da pesquisa relativos à metodologia ativa, a fim de apresentar a percepção do docente quanto ao uso e aos resultados do método da sala de aula invertida como prática da formação continuada em serviço.

A análise dos resultados foi realizada por meio do *software* Webqda, que contribuiu para a organização, codificação e categorização dos dados, até o cruzamento estrutural e

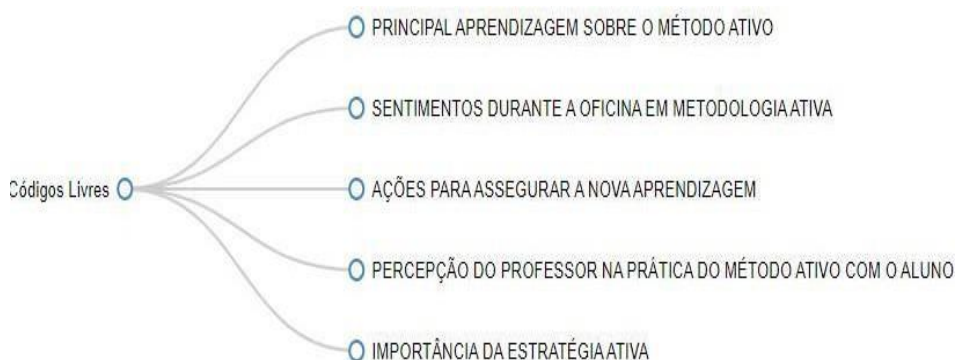
interpretativo dos mesmos (Neri; Neri, 2010).

Resultados e Análise

Os docentes participantes da pesquisa assinaram termo de consentimento livre e esclarecido e foram denominados no estudo como D1, D2, D3, D4, D5 e D6, a fim de preservar suas identidades. Na realização da pesquisa, os professores ingressantes participaram de um programa de formação continuada nos moldes de oficina teórico-prática em metodologia ativa.

A fim de formar um quadro da percepção dos docentes, as respostas antes e depois da aplicação do programa de formação foram categorizadas via Webqda, da seguinte forma:

Figura 2: Categorização da percepção docente sobre metodologia ativa



Fonte: elaboração própria utilizando o *software* Webqda.

Antes da aplicação da oficina de formação prática, realizou-se um diagnóstico por meio de entrevista individual, a fim de identificar os conhecimentos prévios dos professores sobre metodologia ativa e avaliação formativa, temas fundamentais para a prática docente no dia a dia. A seguir, apresenta-se o conteúdo e a análise da entrevista, que constituem o primeiro passo do programa de formação continuada para os professores participantes desta pesquisa.

As respostas da entrevista foram os pontos-chave para analisar os conhecimentos prévios dos professores e preparar adequadamente o programa de formação, de modo que atendesse às suas necessidades pedagógicas.

Para melhor elucidar as metodologias conhecidas e utilizadas pelos professores ingressantes na docência, questionou-se quais eles conheciam e se aplicavam em sala de aula.

Nas respostas dos docentes, apresentou-se a base do conhecimento prévio deles quanto à metodologia ativa e verificou-se que estava pouco relacionada à prática da metodologia ativa e seus princípios, visto que eles expuseram apenas o que sabiam sobre o tema.

Diante das respostas dos docentes, constatou-se a falta de conhecimento sobre método ativo e identificou-se que foram mencionados apenas os recursos utilizados para dinamizar as aulas. Para ser considerado método ativo, é preciso que haja planejamento, etapas a serem seguidas e execução, seguindo os princípios que contemplam um ensino com metodologia ativa. Nessa direção, verificou-se que os professores ainda trabalham de forma tradicional, embora os recursos utilizados sejam diferentes, refletindo, em sua maioria, o que aprenderam com os seus professores, ou seja, o saber da experiência.

Segundo Nóvoa (1995, p. 25), “o professor precisa sentir a necessidade de adequar-se ao que a escola e a educação precisam para desenvolver alunos críticos e reflexivos, de modo que a prática do professor ultrapasse o conhecimento adquirido na licenciatura”, o que é uma virtude de grande serventia à qualidade do trabalho dentro da sala de aula. Nóvoa (1995) contribui significativamente para as reflexões sobre o aprender e ensinar de forma adequada às necessidades dos alunos em cada tempo; e todo dia é dia e hora de recomeçar.

Após a entrevista, em um segundo momento, ofereceu-se uma oficina teórico-prática para implementar a metodologia ativa proposta aos professores ingressantes participantes desta pesquisa, a sala de aula invertida. A oficina foi realizada de forma on-line, com a prática de metodologia ativa e escolha sobre o que oferecer aos alunos antes, durante e depois da aula, nas etapas que tornam a metodologia ativa significativa. Durante a oficina, aplicaram-se as etapas planejadas, acrescidas de diálogos sobre as experiências pedagógicas vivenciadas, o que contribuiu para o avanço informativo que uma formação docente proporciona. Assim, fortaleceu-se a dinâmica com informações pertinentes à prática em pauta, oferecendo aos professores a oportunidade de desenvolver e adquirir habilidades para dar continuidade às suas atividades após participarem da oficina teórico-prática em metodologia ativa.

Os docentes ingressantes, ao vivenciarem a metodologia da sala de aula invertida, demonstraram grande interesse em aprender e atuar em contexto ativo. Estavam animados e engajados, mostrando entusiasmo em dominar o método para aplicá-lo em suas aulas com os alunos.

Prática do docente após a oficina

Para a prática da metodologia sala de aula invertida, os docentes elaboraram o planejamento individual da aula, seguindo as orientações recebidas na oficina. Aplicaram o método com seus alunos, cientes de que haveria acompanhamento para novas trocas de experiências.

Para a realização da sala de aula invertida proposta na oficina, cada docente escolheu o conteúdo da sua disciplina para aplicar ao longo do bimestre. Nessa oportunidade, observaram, vivenciaram e aprenderam com a metodologia, proporcionando aos alunos novas práticas que promovem um estudo significativo, interativo e criativo.

Para obter informações sobre as experiências vivenciadas pelos professores na prática da metodologia, agendou-se o terceiro encontro com os participantes desta pesquisa. Inspirados na oficina oferecida e nos detalhes observados durante a aplicação em sala de aula, realizou-se uma reunião para trocar informações pertinentes ao processo de formação continuada dos docentes ingressantes, com foco na metodologia ativa, especialmente na aplicação da sala de aula invertida. Esse encontro constituiu o Grupo Focal proposto nesta pesquisa de investigação-ação.

Esse momento do Grupo Focal permitiu dimensionar as repercussões e os resultados da oficina teórico-prática oferecida na formação continuada para os professores ingressantes. Além disso, confirmou-se que um método ativo prepara o aluno para desafios maiores, tanto na vida acadêmica quanto na vida pessoal e profissional.

Após o grupo focal, na continuidade do processo da investigação-ação, foi aplicado questionário individualmente, com o intuito de conhecer e obter informações significativas sobre essas experiências vivenciadas pelos docentes, visando verificar a percepção deles sobre a aplicação do método sala de aula invertida com os alunos.

Assim, com base nas categorias estruturadas e apresentadas na Figura 2, será possível termos o quadro da percepção docente quanto ao uso da metodologia ativa: sala de aula invertida.

Categoria: Principal aprendizagem sobre o método ativo

As respostas dos docentes participantes que constituíram essa categoria foram surpreendentes, uma vez que, em contraste com a entrevista realizada antes da aplicação da oficina — momento em que as respostas demonstraram desconhecimento da metodologia ativa, suas nomenclaturas e estratégias —, após a vivência na oficina, a percepção deles se traduz em um discurso motivador, demonstrando compreensão do uso da sala de aula invertida e perspectiva de trabalhar com o novo sem resistência, como se verifica na fala de D5, por exemplo: “acredito que as atividades têm grande potencial, especialmente para tornar o ensino mais colaborativo e centrado no aluno. [...] é fundamental estarmos preparados para orientar e

apoiar os alunos nesse processo [...]”.

As respostas dos docentes corroboram a premissa de Tardif (2005), que apresenta o professor ideal como aquele que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia. Nesse sentido, é fundamental que ele desenvolva um saber prático baseado na experiência; caso não o possua, deve ser oportunizado a desenvolvê-lo.

Categoria: Sentimentos durante a oficina de metodologia ativa

Em todo o tempo, a oficina teve a intenção de despertar nos novos professores o desejo de aprender cada vez mais sobre métodos de ensino inovadores, proporcionando-lhes a oportunidade de se desenvolver profissionalmente de maneira qualitativa ao aplicar o conteúdo de forma criativa em sala de aula.

Os participantes tiveram sentimentos positivos em relação à prática do método, bem como emoções agradáveis ligadas ao aprendizado adquirido, tanto por eles quanto pelos alunos. As respostas revelaram o efeito benéfico que o programa de formação proposto trouxe para os professores participantes.

Em resumo, as respostas apresentaram emoção ao ver os alunos engajados, preocupação com o novo e felicidade com os resultados, otimismo misturado com receio, realização pela produtividade dos alunos e uma sensação de inovação dos conceitos como professor.

A partir dessas percepções, desponta-se a necessidade de continuar incentivando os jovens professores a se prepararem para apoiar seus colegas, mostrando que a educação precisa deles. Assim, é possível contribuir para transformar a visão negativa que permeia a profissão do educador.

Categoria: Ações para assegurar a nova aprendizagem

Em relação a essa categoria, as respostas dos docentes participantes apresentaram uma percepção de assertividade, indicando que a metodologia pode assegurar a aprendizagem a partir da compreensão do que de fato significa a sala de aula invertida e do seu potencial de tornar o aluno protagonista de seu processo de aprendizagem.

Para assegurar novas aprendizagens diante das dificuldades enfrentadas, os professores apontaram que acreditam na importância de persistir no aprendizado e na prática do método até que consigam dominá-lo. Destacaram a necessidade de testar novas ferramentas, trocar

experiências por meio de diálogos com professores mais experientes e garantir que os alunos estejam bem orientados, retomando as aprendizagens já oferecidas e adquiridas.

Nessa formação, os professores despertaram para o novo de forma atenta. Ao responderem às questões, sempre apontaram para a reflexão sobre a continuidade desse novo enfoque, visando envolver outros educadores e ampliar as práticas pedagógicas. Assim, o discurso dos docentes demonstra a importância de que o professor ingressante continue seu preparo para atuação na docência e, dessa forma, possa atuar de maneira segura e intencional.

A busca por aprimoramento deve ser tanto uma iniciativa do próprio professor, visando um conhecimento autônomo, quanto um esforço da instituição de ensino. Para que haja aprimoramento profissional, Alarcão (1996, p. 18) afirma que o “professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente [...]”.

Categoria: Percepção do professor na prática do método ativo com o aluno

Nessa categoria, as respostas dos docentes demonstraram que a formação continuada pode proporcionar aos professores ingressantes o reconhecimento da necessidade de mais conhecimento metodológico. Um método bem trabalhado não só enriquece a aprendizagem, mas também gera experiências que abrem novas oportunidades e práticas assertivas. Isso torna o trabalho do coordenador, junto à equipe pedagógica, mais significativo e motiva-o a trabalhar por uma educação qualitativa, visando melhorar a prática pedagógica dos professores para com os estudantes.

As falas dos participantes evidenciaram motivação para aprender, ampliar conhecimentos e inovar no percurso metodológico. A vivência da sala de aula invertida proporcionou o despertar para a compreensão de que a prática pedagógica baseada no método ativo é um caminho eficiente, como exemplifica a fala de D2: “adquirir uma maior compreensão sobre a aula invertida significa perceber que esse método não se resume apenas a inverter o ‘dever de casa’ e a ‘aula’. Trata-se de permitir que os alunos explorem, discutam e cheguem à aula preparados para debates mais profundos e análises críticas”.

Categoria: Importância da estratégia ativa

Os docentes relataram uma mudança na percepção: o modelo de aulas e os instrumentos avaliativos, que antes eram centrados no professor, passaram a ser focados na prática do aluno em relação ao conteúdo programático. Os professores notaram a autonomia do estudante e a importância desse envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, no qual o aluno atua sob orientação, obtendo resultados significativos na fixação e aplicação do conhecimento adquirido nesse formato ativo e inovador.

Todos os participantes afirmaram que o uso da metodologia trouxe benefícios para as aulas e para a prática diária do trabalho docente, resultando, principalmente, em melhorias na participação e motivação dos alunos diante dos conteúdos estudados. Nesse contexto, as respostas indicaram a eficácia do modelo ativo, pois os alunos participam do processo de aquisição do conhecimento de forma intencional e com maior capacidade de reflexão individual e participação coletiva.

As respostas para essa categoria destacaram: o aluno como figura ativa; a importância de se trabalhar de forma diferente; o incentivo ao aluno para contribuir com novas ideias; a visível independência dos alunos; e a notável aprendizagem mais produtiva.

A partir dessas categorias apresentadas sobre a percepção dos docentes participantes da pesquisa, verificou-se a importância da assertividade da equipe pedagógica em compreender quais são as necessidades dos professores em seu dia a dia e o que gostariam de aprender dentro das possibilidades metodológicas, para que possam continuar praticando em sala de aula e, assim, oferecer aos alunos maiores possibilidades de desenvolvimento de competências e habilidades.

Considerações finais

Nesse contexto de formação continuada e prática da metodologia ativa em sala de aula, os novos docentes foram desafiados a vivenciar o método ativo e aplicá-lo aos alunos, e esse processo levou-os a perceber mudanças significativas no ato de ensinar e aprender.

Reconheceram que são necessários novos conhecimentos para modificar o ambiente educacional e que é possível melhorar as práticas enraizadas (tradicionais). Sendo assim, a conscientização de que existem outras formas de ensinar despertou neles o desejo de continuar os estudos sobre o uso de metodologias inovadoras. De acordo com as informações obtidas

durante o programa de formação continuada com os participantes da pesquisa, os professores perceberam que a formação é fundamental, pois permite o preparo profissional e amplia a visão sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos.

Diante dessa experiência, é notável que a instituição de ensino deve ter um olhar atento aos novos professores e comprometer-se a oferecer formação continuada, intensificando a frequência dessas oportunidades até que se forme uma equipe autônoma em práticas significativas no processo de educar.

É fundamental que a formação continuada esteja presente desde o início da carreira do professor, para auxiliá-lo na aquisição de novos aprendizados e orientá-lo durante o processo, especialmente diante das dificuldades inerentes à profissão.

As reflexões aqui apresentadas estão longe de encerrar as discussões sobre a formação continuada de professores ingressantes; elas representam apenas um ponto de partida para novas possibilidades de formação e fortalecimento da equipe pedagógica.

Espera-se que este programa, conforme apresentado, tenha despertado o interesse e a certeza de que o caminho das práticas pedagógicas exige dedicação, conhecimento, criatividade, reflexão, paciência e amor ao próximo, em especial aos alunos em formação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto, 1996.
- ANDERSON, L. W. *et al.* **A taxonomy for learning, teaching, and evaluating: a review of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. New York: Longman, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.
- DAVIS, C. L. F.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A., SILVA, A. P. F., COSTA, B. S. D. de O.; SOUZA, J. C. Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual. In **Congresso de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.35.56.fd59cb7bd5476a752ed3207621847219.pdf. Acesso em: 17 jun 2025.
- DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 18 ago. 2025
- ELLIOT, A. J.; CHURCH, M. A. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 72, n. 1, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GARCIA, C. Marcelo, **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.
- GATTI, B. A. *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- GONÇALVES, E. C. **Estratégias promotoras de capacidades de pensamento crítico nos alunos**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: https://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.
- NERI. S. D, NERI. S. F. Aplicação de software na investigação qualitativa [editorial]. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. 3, p. e67901, 2016. DOI: 10.1590/1983-1447.2016.03.67901. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngenf/a/5gSKSsq7d7bgPfyWcJgZyXp>. Acesso em: 11 fev. 2025.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1995.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e os desafios pós pandemia**. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados LTDA, (Coleção educação contemporânea – Edição Comemorativa), 2008.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de Aula Invertida**. Santa Maria: UFSM, 2016.

SILVA, D. M. da. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP**. Dissertação (Mestrado de Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TALBERT, R. **Flipped learning: a guide for higher education**. Sterling: Stylus Publishing, 2017.

VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P; ARANTES, F. L. (Org.). **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018.

CRedit Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Agradecemos ao Centro Universitário Adventista pelo apoio a publicações via Programa de Apoio ao Docente.
 - ☐ **Financiamento:** Não há.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não há.
 - ☐ **Aprovação ética:** O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Adventista de São Paulo. CAAE: 656.39822.8.0000.5377.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Dados e materiais disponíveis no acervo da pesquisadora.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** Autor 1: responsável pela elaboração da pesquisa, aplicação, coleta e análise de dados, redação do texto. Autor 2: análise de dados, redação e revisão do texto.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

