

## Artigo Original

# Programa Híbrido de Formação de Professores “Sala Mais”

Ana Cristina Gomes Santos Hostt<sup>1</sup>, Márcia Maria de Freitas Hauss<sup>2</sup>, Fernanda Sarmento Fagundes Nettos<sup>3</sup>, Leonora Pilon Quintas<sup>4</sup>, Gledson Guilherme dos Santos<sup>5</sup>, Mônica Ferdin Grasseli<sup>6</sup> e Carolina Marra Simões<sup>7</sup>

1. Doutora em Imunologia. Gerente de Formação Docente, Anima Educação, Belo Horizonte, MG.
2. Mestre em Ensino da Matemática. Gerente de Formação Docente, Anima Educação, Belo Horizonte, MG.
3. Doutora em Medicina. Coordenadora de Curso Unisociesc, Balneário Camburiú, SC.
4. Especialista em Gestão Educacional. Gerente de Avaliação, Anima Educação, São Paulo, SP.
5. Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior. Analista na Diretoria de Projetos, Anima Educação, Belo Horizonte, MG.
6. Mestre em Administração. Diretora de projetos, Anima Educação, Belo Horizonte, MG.
7. Doutora em Ciência Política. Vice-Reitora Anima Educação, Belo Horizonte, MG.

*ana.c.santos@animaeducacao.com.br e carolina.marra@animaeducacao.com.br*

## Palavras-chave

Avaliação  
Ensino híbrido  
Formação Docente  
Planejamento

**Resumo:** Grande parte dos professores do ensino superior não foi formada para atuar na docência, especialmente visando o protagonismo dos estudantes. A profissionalização docente implica no conhecimento da disciplina e dos objetivos educacionais; do conhecimento do estudante e do seu contexto social (DARLING-HAMMOND, 2012). O programa de Formação de professores SALA MAIS visa formar, capacitar e engajar os professores em um programa contínuo de formação. O principal objetivo do programa é proporcionar a criação de uma cultura de estudos sobre planejamento, avaliação e práticas pedagógicas. Para tal, a modalidade de ensino escolhida foi híbrida. As temáticas de Planejamento, Avaliação, Metodologias foram acionadas pelos professores através de uma plataforma online. Posteriormente, realizou-se encontro presencial no formato de meta-oficinas. Nesta capacitação, foram envolvidos em torno de 3200 professores. A avaliação da eficácia do Programa foi feita por meio de um questionário de percepção. Ao responderem se “A coerência entre teoria-prática ficou evidenciada no encontro presencial”, 64% responderam que ocorreu de forma plenamente satisfatória, 33,5% considerou satisfatória e 2,5% insatisfatória. Ao responderem se “A trilha online apoiou o trabalho realizado nas oficinas”, 43,5% considerou plenamente satisfatória, 48,5% considerou satisfatória e 8% considerou insatisfatória. Ao se perguntar se “A metodologia utilizada favoreceu o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem”, 73% considerou plenamente satisfatório, 23,75% satisfatório e 3,25% insatisfatório. Desta forma, pode-se concluir que o Programa híbrido de Formação Docente SALA MAIS foi avaliado de forma satisfatória pelos professores participantes do programa legitimando nossa crença na formação continuada e no nosso modelo de formação.

Artigo recebido em: 20.08.2018

Aprovado para publicação em: 29.10.2018

## INTRODUÇÃO

Grande parte dos professores do ensino superior não foi formada para atuar na docência, especialmente visando o protagonismo dos estudantes. Para que professores e professoras possam preencher essa lacuna (perceptível em todos os níveis educacionais e não apenas no ensino superior) e ultrapassar o domínio da prática intuitiva (sem, contudo, desconsiderá-la), alguns pesquisadores desenvolveram o que chamam de base de conhecimento para a docência (SHULMAN, 1987).

O professor, para conseguir fazer seu trabalho, precisa entender muito sobre como as pessoas aprendem e como ensinar de maneira eficaz, incluindo aspectos do conhecimento pedagógico de conteúdo, que incorporam a linguagem, da cultura e dos contextos comunitários do aprendizado (DARLING-HAMMOND, 2006). Os professores precisam conhecer seus alunos e encontrar uma maneira de ensiná-los e, ainda, precisam de habilidades para gerenciar as atividades da sala de aula de maneira eficiente, comunicar-se bem, usar tecnologias e refletir sobre sua prática (DARLING-HAMMOND, 2012).

Vários são os nomes que designam a formação continuada em serviço: capacitação, aperfeiçoamento, treinamento, reciclagem, formação permanente, formação continuada e, mais recentemente, profissionalização. Cada denominação traz, consigo, uma concepção de formação continuada de professores. Ainda segundo os autores, a escola onde os professores enfrentam suas dificuldades, torna-se lócus singular para que, coletivamente, encontrem um espaço de reflexão e (re)significação de suas práticas (FIORENTINI e NACARATO, 2005). Além disso, preparar os professores para serem pesquisadores em sala de aula e colaboradores especializados que podem aprender uns com os outros (comunidade de prática) é essencial quando a gama de conhecimentos para o ensino se tornou tão expansiva que não pode ser dominada por nenhum indivíduo e quando as formas infinitamente diversificadas de aprendizado dos estudantes exigem adaptações contínuas no ensino. Segundo Domingos Fernandes:

Precisamos de professores que não sejam meros funcionários ou técnicos mas que se possam assumir como intelectuais, como profissionais reflexivos, como observadores qualificados das realidades em que estão inseridos. Precisamos de professores capazes de reinventar e recriar o currículo. Professores capazes de compreender o ensino, as aprendizagens e a avaliação como construções sociais complexas, como processos decisivos na formação e na educação dos jovens. Professores que sejam portadores de uma nova profissionalidade, impulsionadora de outras formas de trabalhar e de estar em escolas mais autônomas e mais responsáveis (FERNANDES, 2006, p. 82).

O programa de Formação de professores SALA MAIS visa engajar os docentes. A ideia é criar um programa contínuo e permanente de formação e capacitação que seja inspirador e que faça sentido para eles, e empoderá-los para que se tornem, cada vez mais, agentes de mudança na Educação em geral e na sala de aula em particular. O programa proporciona a criação de uma cultura de estudos sobre planejamento, avaliação e práticas pedagógicas que tenham o estudante como centro do processo ensino-aprendizagem. Para tal, utilizamos o planejamento reverso, pautado no alinhamento construtivo de John Biggs. Para ele:

O alinhamento construtivo parte do princípio de que o/a estudante constrói seu aprendizado por meio de atividades de aprendizagem relevantes. O trabalho do/a professor/a é criar um ambiente de aprendizagem adequado para a realização de atividades que levem ao alcance dos objetivos de aprendizagem. O mais importante é que todos os componentes do processo instrucional – o currículo e seus objetivos de aprendizagem, os métodos de ensino utilizados, as tarefas avaliativas – estejam alinhados uns com os outros. Todos devem estar focados em atividades que direcionem para o alcance dos objetivos de aprendizagem. Dentro desse esquema, torna-se difícil para o estudante sair de uma aula sem aprender apropriadamente (BIGGS, 2003, p. 2).

No segundo semestre de 2018, a temática do Programa foi a Avaliação enquanto instrumento de aprendizagem e desenvolvimento da autorregulação. Consideramos a avaliação como um processo dinâmico, aberto e contextualizado ao longo de um período de tempo e, portanto, um processo indissociável do ensino e da aprendizagem. A busca por evidências de aprendizagem tem como principal finalidade apoiar e orientar os estudantes na melhoria das suas aprendizagens. Como forma de auxílio aos estudantes na regulação de suas aprendizagens, o *feedback* é essencial no processo de avaliação e deve ser proporcionado de forma inteligente, tendo em conta aspectos tais como frequência e natureza do *feedback*, podendo esta última ser mais descritiva ou mais avaliativa (Fernandes, 2006). Já a autorregulação é um processo ativo em que os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento, com o intuito de os alcançar (Rosário, 2004). Se o aluno é o principal ator cabe ao docente propiciar o desenvolvimento de competências que possibilitem o aprender autônomo, ou seja, “ensiná-lo a pensar sobre o seu pensar”, ou seja, criar condições para que ele possa se autorregular. Implica na tomada de consciência dos próprios processos mentais e que deve ser entendida em sua complexidade dinâmica. Requer planejamento, execução e avaliação constantes. Portanto, a metacognição consiste numa atitude reflexiva pela qual o aluno toma consciência dos próprios processos mentais. Ela marca a passagem de uma regulação puramente espontânea e imediata das suas atividades a uma regulação consciente e refletida (Hadji, 2007).

## ENSINO HÍBRIDO

A metodologia escolhida para Formação dos professores multiplicadores foi o Ensino Híbrido, uma metodologia inovadora e alternativa às metodologias tradicionais de ensino.

A sociedade se tornou híbrida a partir do momento que, mesmo sem perceber, vivemos ensinando e aprendendo das mais variadas formas possíveis e isso se reflete no ensino por se tratar de um espaço no qual os vários conhecimentos de diferentes áreas se encontram, mas também um universo em que ocorre a interligação entre professores e alunos que trocam informações mutualmente e enfatiza valores e competências que trazem uma visão diferenciada sobre uma aprendizagem ampla, integrada e desafiadora (BACICH; TANZI NETO e TREVISANI, 2015).

O ensino híbrido surge como um caminho novo e dinâmico, uma alternativa em relação ao modelo tradicional, possibilitando a tentativa de oferecer o melhor de dois universos distintos, seja o universo da educação online atrelado a todas possibilidades da sala de aula (HORN e STAKER, 2013). Fazer o híbrido acontecer é muito mais que tornar uma sala de aula em um espaço tecnológico ou utilizar a tecnologia fora dela de forma descontrolada e desconexa dos objetivos de aprendizagem.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um estudante aprende pelo menos em parte por meio do ensino online, mas com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado; e, pelo menos, em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência e que as modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada (HORN e STAKER, 2015).

O modelo de ensino foi escolhido uma vez que, através dele, é possível proporcionar um modelo de aprendizagem centrada no estudante (no nosso caso, no professor), de forma a respeitar os ritmos individuais de aprendizagem (HORN e STAKER, 2015).

Para a parte online da formação docente, os professores tiveram acesso aos conteúdos diversificados (textos, artigos e livros), que foram selecionados a partir dos objetivos de aprendizagem pretendidos.

No momento presencial foi utilizado o modelo de sala de aula invertida, no qual, após as leituras e estudos direcionados terem sido realizados fora da sala de aula, os docentes puderam realizar a troca e o aprofundamento dos conteúdos através de metodologias ativas, sempre com o auxílio e a supervisão do facilitador (CHRISTENSEN, HORN, STAKER).

Dessa forma, o modelo de ensino híbrido vai ao encontro às premissas da Formação Docente na medida em que coloca o estudante (no nosso caso, o professor) no centro do processo de ensino aprendizagem.

## PERCURSO FORMATIVO

O programa de Formação Docente SALA MAIS visou a formação de professores para atuarem como multiplicadores dos conhecimentos adquiridos e das práticas vivenciadas durante as oficinas. Esses professores, posteriormente, realizaram a formação e capacitação dos demais professores do grupo Ânima em suas escolas de origem. Através do programa de formação, os professores multiplicadores foram preparados para atuarem de forma diferenciada no compartilhamento dos conhecimentos e no desenvolvimento das habilidades e das competências esperadas. Os professores foram, a todo o tempo, encorajados a conhecer e aprender a aplicar metodologias ativas de aprendizagem na condução de seus trabalhos para despertar uma melhor assimilação dos conteúdos por parte dos demais professores do grupo. A escolha das metodologias ativas de aprendizagem justifica-se pois:

As metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros alunos, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo. Além disso, o uso de metodologias ativas de aprendizagem desenvolve competências pessoais e profissionais, além daquelas desenvolvidas na aula tradicional (CAMARGO & DAROS, 2018, p.16).

As trilhas foram alinhadas de forma semelhante a uma sequência didática. Em cada Trilha o professor realizou estudos autônomos mediante a leitura de textos, artigos e livros. O material da sala de aula invertida esteve disponível aos professores anteriormente aos encontros presenciais através do seu acesso à plataforma do professor, o Sistema *Online* (SOL PROFESSOR). Posteriormente, a aprendizagem foi consolidada através da discussão dos textos com seus pares, em um momento síncrono (*online*) através do uso da plataforma Zoom, uma plataforma de videoconferência e interatividade online. Em torno de 65 professores participaram de cada momento síncrono. Foram realizados dois momentos síncronos com a mesma temática, por dia. Dois professores mentores facilitaram a discussão dos participantes durante o momento síncrono. No final da Formação Docente, os professores multiplicadores perpassaram 18 horas de formação docente, sendo 6 horas online e 12 horas presenciais (Figura 1).

Os encontros presenciais foram conectados aos encontros online pois compartilharam os mesmos objetivos de aprendizagem. Contudo, é importante destacar que, mediante a proposta da sala de aula invertida utilizada, foi possível avançar para operações mentais mais elevadas nos encontros presenciais. Assim, a partir do material online o professor conheceu os conceitos centrais da formação docente e nos encontros presenciais aplicou os conceitos à régua de Avaliação da Anima e refletiu sobre suas práticas docentes. A régua de

Avaliação Anima apresenta avaliações de natureza formativa e também somativa. A diferenciação dos modelos de avaliação foi um dos objetivos a serem alcançados durante as oficinas. Dentre as avaliações somativas podemos mencionar as avaliações institucionais tais como a avaliação modular, aplicada aos alunos do primeiro ano de todos os cursos do grupo Anima como também a Avaliação Global, aplicada a todos os estudantes no último ano do curso. As avaliações somativas representam 60 pontos na régua de avaliação. Já as avaliações formativas representam 40 pontos na régua de avaliação Anima. Para alcançar a aprovação, o estudante precisa alcançar 70 pontos.

**Figura 1.** Percurso Formativo dos Multiplicadores



**Fonte:** Acervo pessoal.

Durante esses encontros, os professores trabalharam em grupos de, no máximo, 5 professores multiplicadores. As atividades foram mão na massa e proporcionam a colaboração entre os pares. As atividades utilizam da metalinguagem, ou seja, da consolidação da aprendizagem através da vivência e da experiência. Os multiplicadores vivenciaram, no encontro presencial, a mesma proposta metodológica que foi posteriormente replicada, por eles mesmos, para os professores de todo o grupo Anima.

Os professores das IES do grupo são capacitados no Programa SALA MAIS no início de cada semestre letivo. As mesmas Trilhas de formação cursadas pelos professores multiplicadores são cursadas pelos professores do grupo. Contudo, os professores acessam materiais online mais palatáveis e interativos e não realizaram os encontros síncronos online. Os encontros presenciais também possuíam 12 horas, subdivididas em 3 dias.

A trilha de Avaliação visou capacitar os professores para avaliarem os estudantes de forma coerente com a organização curricular das matrizes *Ânima*. A trilha de Avaliação possuiu quatro estações. Na primeira estação, a SALA MAIS Invertida, foram discutidos temas relacionados à avaliação em geral, à avaliação no currículo *Ânima* em particular, e à identidade do(a) professor(a) na condição de avaliador(a). A segunda estação foi presencial, e abordou as premissas da avaliação em situações de ensino e aprendizagem, as avaliações formativas e somativas no plano de avaliação, seus instrumentos e a função de cada uma dessas modalidades avaliativas. Além disso, enfatizamos o processo de metacognição, ou seja, a regulação dos processos de aprendizagens, e reforçamos a importância das devolutivas na aprendizagem dos estudantes. Na terceira estação, também presencial, o objetivo foi o de compreender o que vem a ser a avaliação formativa, identificar quais são as habilidades a serem desenvolvidas nos eixos estruturantes da nova estrutura curricular, e criar rubricas para elas. A quarta e última estação da trilha, também presencial, tratou da diferenciação das práticas avaliativas e suas finalidades segundo a Taxonomia de *Bloom*; da importância da problematização nas ativi-

dades preparatórias para fornecer subsídios aos estudantes para a atividade principal e, por último, da análise de situações em que as avaliações estejam conectadas com os objetivos de aprendizagem definidos para cada sequência didática.

Ao final desta trilha o professor deveria: 1-usar a avaliação como uma ferramenta da aprendizagem, tanto para os estudantes quanto para vocês mesmos; 2-entender que a devolutiva é a comunicação de informações sobre o processo de aprendizagem e que ajuda na regulação desses processos (metacognição); 3-compreender que os objetivos de aprendizagem e a avaliação são pares dialéticos inseparáveis e devem ser colocados em relação durante todo o processo avaliativo.

O quadro a seguir ilustra as habilidades desenvolvidas pelos professores do grupo Anima durante os três dias de encontros presenciais.

**Quadro 1.** Habilidades desenvolvidas pelos professores durante a Trilha Presencial

CARGA HORÁRIA/COMPETÊNCIA	HABILIDADES
04 horas – Analisar o conceito e as premissas do processo avaliativo Anima	Confrontar as crenças em relação à avaliação com suas práticas; Relacionar os preceitos da avaliação formativa às suas práticas em sala de aula; Diferenciar avaliação formativa e somativa no plano de avaliação ANIMA; Compreender o conceito de avaliação a serviço das aprendizagens.
04 horas – Criar, aplicar e analisar nos eixos estruturantes do processo avaliativo Anima	Compreender a avaliação formativa; Identificar as habilidades em cada eixo estruturante; Criar rubricas nos eixos estruturantes.
04 horas – Aplicar e analisar diferenciados instrumentos de avaliação	Aplicar a Taxonomia de Bloom nos instrumentos de avaliação; Justificar a adequação da avaliação formativa e somativa aos objetivos de aprendizagem.

**Fonte:** Acervo pessoal.

## ATIVIDADES

Durante os encontros presenciais, os professores realizam atividades mão na massa. Com a finalidade de ilustrar como essas atividades ocorreram, descreveremos abaixo, uma delas. As atividades foram entregues aos professores multiplicadores de forma detalhada. É importante destacar que foram formados 102 professores multiplicadores e estes estiveram presentes em salas de aula espalhadas pelo país.

Atividade: “*Confrontando as crenças em relação à avaliação e suas práticas*”.

O multiplicador apresenta a agenda do dia, o contrato didático, a organização dos grupos de trabalho e o processo avaliativo do encontro. Em seguida, compartilha os objetivos de aprendizagem desse encontro:

- 1-Confrontar as crenças sobre a avaliação em relação com suas práticas;
- 2-Relacionar os preceitos da avaliação formativa às suas práticas em sala de aula;
- 3-Diferenciar avaliação formativa e somativa no plano de avaliação ANIMA;
- 4 – Compreender o conceito de avaliação a serviço das aprendizagens.

Após a apresentação dos objetivos, solicita o preenchimento da primeira coluna da avaliação.

**Quadro 2.** Avaliação desenvolvidas pelos professores durante a atividade presencial

SABER	INDAGAR	APRENDER	REFLETIR
O QUE SEI?	O QUE QUERO SABER?	O QUE APRENDI?	COMO APRENDI?

**Fonte:** Acervo pessoal.

O multiplicador organiza os grupos para que tenham, até, 5 pessoas em cada. Posteriormente, este apresenta a atividade aos demais professores.

Cada grupo receberá uma afirmação ou questionamento apresentado por alunos hipotéticos e deverá realizar a seguinte reflexão: “Por qual ou quais motivos, os alunos mantêm esse posicionamento ao longo de todo o curso no ensino superior?”

Exemplo de questionamentos:

- Professor, vai liberar consulta na prova?
- Professor, vai cair todo o conteúdo na prova?
- Professor, o que eu errei aqui na prova?
- Professor, meu grupo nada faz, tenho que carregar todo mundo.
- Professor, dá um trabalho pra ajudar na nota!
- Professor, a prova pode ser em dupla?
- Professor, fiquei com 67, são só 3 pontinhos, arredonda aí!

Nesse momento, o professor multiplicador circula entre os grupos e, se for necessário, realiza intervenções com provocações. Possivelmente, será necessário lembrar a solicitação de que devem discutir por quê os alunos permanecem nessa condição.

Os grupos terão 15 minutos para a discussão, e o repórter do grupo deverá se posicionar na socialização. Cada grupo terá 3 minutos para expor suas principais ideias.

A fim de orientar os professores multiplicadores nas rodas de discussão, algumas reflexões foram levantadas:

A atividade apresenta como objetivo levar o professor ao confronto de suas crenças com as práticas utilizadas. Nesse propósito, é comum o professor não perceber que a manutenção desses comportamentos se alinha em nossas falas e fazeres. A crença de que na prova não pode haver consulta traduz uma estrutura de prova com questões facilmente localizadas na busca em outras fontes de pesquisa, e possivelmente, estão em nível memorístico. Em questões nas quais os alunos devem mobilizar os conteúdos em análise e solução de desafios pode haver consulta, pois não vão encontrar a “resposta” pronta. Aqui é interessante explorar a “cola autorizada”. A preocupação com “todo” o conteúdo na prova é proveniente da percepção de desarticulação dos conteúdos, e também, da seleção e importância que nós professores atribuímos em variados momentos, como aquele em que chamamos a atenção da turma para determinado ponto! A priori, o erro não é percebido pelo aluno e muitos momentos, pois temos por hábito apresentar a resposta correta, pronta e fechada! Dificilmente, solicitamos ao aluno identificar o erro, localizar a causa e propor uma nova resposta. A maioria dos alunos não sabe trabalhar em grupo, no máximo, identificam os “gostos” ou facilidades e cada uma faz a sua parte independente do outro. Além disso, reside fortemente a nota dada para o grupo sem diferenciar as contribuições de cada integrante.

Outro ponto forte está alicerçado na ideia de que o trabalho favorece nota. De certo modo, valoramos muito mais a prova como possibilidade de verificação da aprendizagem!

A crença na verificação da aprendizagem individual é muito forte e decorrente da ideia de finalização para classificar os alunos, independente daquilo que conseguem resolver com o apoio de outro (professor, livro, colega). Muitas vezes, ouvimos o pedido de arredondamento da nota proveniente de alunos que estão dando o melhor de si! O que garante que o aluno 70 terá mais sucesso que o aluno 67? Como o compreendemos? Ao término da oficina, o professor preenche a segunda e a terceira coluna de avaliação disposta no quadro 2. A última coluna, que possibilita a reflexão da aprendizagem, é respondida ao término do dia de trabalho.

## AVALIAÇÃO

Ao término dos encontros presenciais, os participantes responderam a um formulário online com as seguintes perguntas: “A coerência entre teoria-prática ficou evidenciada no encontro presencial”; “A metodologia utilizada favoreceu o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem” e “O estudo da trilha online apoiou o trabalho realizado nas oficinas presenciais”. Para cada uma das perguntas, o professor respondeu se considerou insatisfatório, satisfatório ou plenamente satisfatório.

Além das avaliações de percepção após o encontro presencial, o professor se autoavaliou ao término dos 3 dias de encontro presencial por meio de uma Rubrica (quadro 3). É importante destacar que as rubricas de avaliação foram trabalhadas enquanto conteúdo durante as oficinas. Um dos objetivos de aprendizagem trabalhados foi o da criação de rubricas de avaliação pelos professores. Assim, utilizou-se de metalinguagem a fim de se ancorar a aprendizagem deste modelo de avaliação.

**Quadro 3.** Rubrica de participação no Encontro Presencial

<b>Critério</b>	<b>Desinteressado</b>	<b>Participante</b>	<b>Envolvido</b>	<b>Transformador</b>
<b>Participação nos trabalhos deste encontro.</b>	Me desconcentrei, não tentei me motivar. Tive a postura de “isso eu já sei / isso eu já faço / isso eu já vi”. Desconcentrei meus colegas e fiz comentários inconvenientes.	Participei, mas não tentei estabelecer pontes entre o que estava vendo e o que faço na sua prática. Fiz perguntas que poderiam ser respondidas se tivesse um pouco mais de atenção.	Participei e fiz conexões entre o que estava vendo e minha prática. Compreendi e gostei, entretanto, não planejei usos. Fiz poucos comentários ou perguntas, mesmo quando sabia que poderia contribuir.	Fiz conexões entre o que estava vendo e minha prática. Usei, uma maneira própria de registrar ideias. Percebi possibilidades e fiz planos para aplicação. Fiz perguntas e comentários que contribuíram para o crescimento de todos.

**Fonte:**  
Acervo  
pessoal.

## RESULTADOS

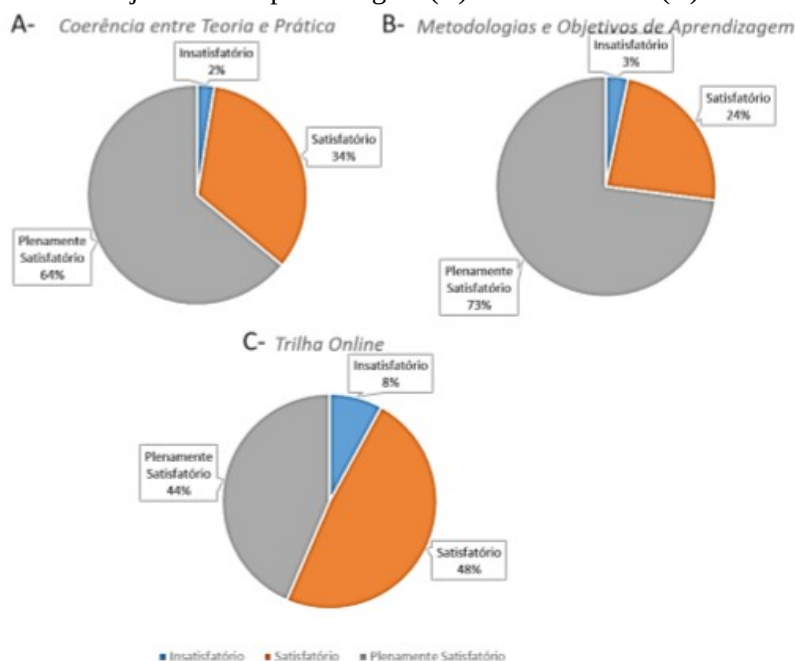
No segundo semestre de 2018, foram formados 102 professores multiplicadores das 5 Instituições de Ensino Superior (IES) do Grupo Ânima. Esses professores multiplicadores formaram, posteriormente, 2251 professores. A avaliação da eficácia do Programa foi feita por meio de um questionário de percepção com perguntas fechadas, que é um instrumento de coleta de dados que possibilita o atingimento de um número significativo de pessoas que estão localizadas em diferentes lugares, independente da distância. Através do



questionário os participantes não tiveram contato direto com o pesquisador e o seu anonimato pode ser mantido. Os resultados consolidados foram explicitados através da Figura 2 e do Quadro 4.

A figura 2 abaixo apresenta o resultado do questionário respondido pelos professores das 4 Instituições de Ensino Superior (IES) do Grupo Anima (Centro Universitário UNA, UNIBH, SOCIESC e Universidade São Judas Tadeu). O grupo Anima possui IES nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Goiás e Santa Catarina. O grupo possui, ao todo, 3200 professores.

**Figura 2.** Questionário de percepção SALA MAIS: Alinhamento entre teoria e prática (A), Metodologia e Objetivos de Aprendizagem (B) e Trilha Online (C)



**Fonte:** Dados do Grupo Anima.

Ao responderem se “A coerência entre teoria-prática ficou evidenciada no encontro presencial”, 64% responderam que ocorreu de forma plenamente satisfatória, 33,5% considerou satisfatória e 2,5% insatisfatória. Ao responderem se “O estudo da trilha online apoiou o trabalho realizado nas oficinas presenciais”, 43,5% considerou plenamente satisfatória, 48,5% considerou satisfatória e 8% considerou insatisfatória. Ao se perguntar se “A metodologia utilizada favoreceu o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem”, 73% considerou plenamente satisfatório, 24% satisfatório e 3% insatisfatório.

Apesar de notarmos que a maioria dos professores considerou a Trilha Online satisfatória ou Plenamente satisfatória, notamos que o percentual de professores que considerou a Trilha Online Plenamente satisfatória reduziu para 44% ao passo que para as outras perguntas o percentual foi de 64% e 73%. Desta forma, observamos que o design instrucional da Trilha precisa ser reelaborado, de forma a facilitar o acesso do professor. Além disso, nos grupos focais de discussão realizados com os professores multiplicadores pudemos notar que os professores do grupo apresentam dificuldades de interpretação de termos pedagógicos. Essa dificuldade pode ser apresentada devido o que pode se dizer na dificuldade e na necessidade de trabalhar a formação que torna as tarefas do ensino mais específicas. Entende-se que essas tarefas mais específicas passam por dois campos diferentes, mas relacionados entre si. O primeiro seria a gestão da informação, da estruturação

desse saber e a sua apropriação por parte dos professores. E no segundo temos a capacidade de curadoria da informação que é transmitida como saber através das práticas e das ações do professor para colocar em andamento condições de aprendizagens adaptativas, ou seja, o domínio da pedagogia (ALTET, CHARLIER, PAQUAY, PERRENOUD, 2001).

Seguindo na pesquisa, o quadro abaixo apresenta um consolidado do resultado do questionário de percepção respondido por 901 professores das 5 IES do Grupo Anima, que foram capacitados pelos 102 professores multiplicadores treinados pelo SALA MAIS.

**Quadro 4.** Aspectos gerais do Questionário de percepção do Programa SALA MAIS

ASPECTOS AVALIADOS	Insatisfatório	Satisfatório	Plenamente Satisfatório
TRILHA DE AVALIAÇÃO	4%	41%	55%
MULTIPLICADORES	2%	19%	80%
MATERIAL DIDÁTICO	10%	39%	52%

**Fonte:** dados do Grupo Anima.

Ao responderem sobre os aspectos Conceituais desenvolvidos na Trilha de Avaliação, 55% considerou plenamente satisfatório; 41% considerou satisfatório e apenas 4% considerou insatisfatório. Quanto à análise geral dos multiplicadores, 80% consideram a atuação dos multiplicadores plenamente satisfatória, 19% considerou satisfatória e 2% considerou insatisfatória. A formação dos multiplicadores foi pensada para conseguir articular as teorias estudadas pelos professores com as situações vividas por eles no trabalho docente. O processo formativo deve compreender, ao mesmo tempo uma teoria associada à prática e uma prática decorrente de uma teoria. As formações centradas apenas em conceitos teóricos tendem a fazer com que o professor tenha dificuldade em algum momento de retomar esses conceitos posteriormente (ALTET, CHARLIER, PAQUAY, PERRENOUD, 2001). Desta forma, a vivência prévia das oficinas de forma prática e articulada com a teoria proporcionou a experiência necessária para que os professores realizassem a capacitação de seus pares. Assim, podemos inferir que a formação inicial proporcionou uma aprendizagem eficaz a esses professores.

Finalmente, quanto ao material didático apresentado em plataforma online, 52% considerou plenamente satisfatório; 39% considerou satisfatório e 10% considerou insatisfatório. O material online está sob revisão a fim de proporcionar maior interação dos professores na plataforma e facilidade de acesso.

## CONCLUSÃO

Pode-se concluir que o Programa híbrido de Formação Docente SALA MAIS foi avaliado de forma satisfatória pelos professores participantes do programa legitimando nossa crença na formação continuada e no nosso modelo híbrido de formação. Um dos principais resultados levantados através do questionário de percepção aplicado após as oficinas de formação foi o da avaliação satisfatória dos professores multiplicadores pelos seus pares. O impacto da Formação Docente no dia a dia da sala de aula dos professores está sendo atualmente avaliada a fim de obtermos evidências qualitativas e quantitativas da eficácia do Programa de Formação SALA MAIS.

## REFERÊNCIAS

- ALTET, M.; CHARLIER, É.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2.ed. **rev. Porto Alegre**, Artmed, 2001.
- BIGGS, J.B. **Teaching for quality learning at university**. Buckingham: Open University Press/Society for Research Into Higher Education (Second Edition). 2003.
- CAMARGO, F. DAROS, T. **A Sala de Aula Inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar a aprendizagem ativo**. Penso Editora, 2018.
- CHRISTENSEN C.M., HORN M.B.; STAKER H. **Uma introdução à teoria dos híbridos**. Maio, 2013. Disponível em: <http://isesp.edu.br/ensinohibrido/curso/>. Acesso em: 01/09/2018.
- DARLING-HAMMOND, Linda. How teacher education matters. **Stanford: Journal Of Teacher Education**, v. 51, n.3, p.166-173. Maio/Junho 2000.
- DARLING-HAMMOND, Linda. **Assegurando o Direito de Aprender: Política e Prática para um Ensino e Aprendizagem sólidos**. Universidade de Stanford: Reader's Digest, 2006.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Construindo a Educação Docente do Século XXI. **Universidade de Stanford: Journal Of Teacher Education**, v. 57, n. 3, 2006.
- DARLING-HAMMOND, Linda. **Powerful Teacher Education**. San Francisco, CA, JosseyBass, 2012.
- FERNANDES, DOMINGOS. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006.
- FIORENTINI, D.; NACARATO, A.; M.; (Org). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando a partir da prática**. São Paulo: Musa Editora, 2005.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HORN, M.B.; STAKER, H. Blended: **Usando a Inovação Disruptiva para aprimorar a educação**. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2015.
- LEE S. SHULMAN. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- ROSÁRIO, P. **Estudar o estudar: as (Des)venturas do Testas**. Porto: Porto Editora, 2004.

