

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências, Câmpus de Botucatu
Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação

Danielli Suzel de Carvalho Seraphini Dutra
Ellen Fernanda Barros
Leila dos Santos Araújo
Luana Silva Sales
Pedro Henrique de Souza Santos

**AVALIAÇÃO DE UM PROCESSO COLABORATIVO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DE
ESCOLAS PÚBLICAS**

Orientador: **André Santachiara Fossaluza**

Botucatu

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências, Câmpus de Botucatu
Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação

Danielli Suzel de Carvalho Seraphini Dutra

Ellen Fernanda Barros

Leila dos Santos Araújo

Luana Silva Sales

Pedro Henrique de Souza Santos

**AVALIAÇÃO DE UM PROCESSO COLABORATIVO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DE
ESCOLAS PÚBLICAS**

Orientador: **André Santachiara Fossaluzza**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Biociências,
Campus de Botucatu, UNESP, para
obtenção do título de Licenciado(a) em
Ciências Biológicas.

Botucatu

2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA SEÇÃO TÉC. AQUIS. TRATAMENTO DA INFORM.
DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO - CÂMPUS DE BOTUCATU - UNESP
BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: ROSANGELA APARECIDA LOBO-CRB 8/7500

Avaliação de um processo colaborativo de formação
continuada de professores(as) de ciências e biologia de
escolas públicas / Danielli Suzel de Carvalho Seraphini
Dutra ... [et.al.] - Botucatu, 2025
42 f. ; il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Ciências
Biológicas) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Instituto de Biociências de Botucatu
Orientador: André Santachiara Fossaluza

1. Professores - Formação. 2. Educação básica. 3. Ciências -
Estudo e ensino. 4. Biologia - Estudo e ensino. I. Dutra,
Danielli Suzel de Carvalho Seraphini. II. Barros, Ellen
Fernanda. III. Araújo, Leila dos Santos. IV. Sales, Luana
Silva. V. Santos, Pedro Henrique de Souza.

DANIELLI SUZEL DE CARVALHO SERAPHINI DUTRA, ELLEN FERNANDA
BARROS, LEILA DOS SANTOS ARAÚJO, LUANA SILVA SALES, PEDRO
HENRIQUE DE SOUZA SANTOS

**AVALIAÇÃO DE UM PROCESSO COLABORATIVO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA
DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado à Universidade Estadual
Paulista, como parte das exigências para
a obtenção do título de Licenciado, do
curso de Graduação em Ciências
Biológicas.

Botucatu, 11 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANDRE SANTACHIARA FOSSALUZA**
Data: 11/07/2025 13:40:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. André Santachiara Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências (IBB), Câmpus de
Botucatu, Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e
Alimentação (DCHCNA)

Documento assinado digitalmente
 **HINAN TSAI SUN**
Data: 11/07/2025 18:08:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Hinan Tsai Sun
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências (IBB), Câmpus de
Botucatu, Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e
Alimentação (DCHCNA)

AGRADECIMENTOS

A realização deste Trabalho de Conclusão de Curso representa não apenas o encerramento de uma etapa, mas a consolidação de inúmeros esforços, aprendizados e vivências que nos transformaram ao longo do caminho. Expressamos nossa profunda gratidão às nossas famílias, por todo o apoio incondicional, paciência e incentivo em cada fase da nossas vidas, foram elas partes importantes nos momentos de incerteza e cansaço.

Agradecemos com carinho a todos os professores que nos acompanharam nessa trajetória, por sua dedicação, pelo conhecimento compartilhado e por acreditarem no nosso potencial. Em especial, ao nosso orientador, André Santachiara Fossaluzza: mais do que um orientador, você foi inspiração. Suas palavras, conselhos e exemplo nos guiaram e enriqueceram profundamente nesta jornada. Foi um privilégio aprender com você.

Estendemos nossos agradecimentos à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), por nos acolher durante todos esses anos. Foi nesse espaço que vivenciamos experiências acadêmicas e humanas fundamentais para nossa formação.

Também somos imensamente gratos aos(as) professores(as) que contribuíram diretamente com este trabalho, disponibilizando seu tempo, partilhando suas experiências e reflexões durante as entrevistas e demais colaboração. Suas vozes foram essenciais para a construção desta pesquisa e enriqueceram significativamente a análise realizada.

Aos nossos amigos, deixamos nossa gratidão pelas conversas, pelas risadas e pela companhia constante que tornaram o percurso mais leve e significativo. E, finalmente, agradecemos sinceramente a todos que, de alguma forma, contribuíram para a construção deste trabalho. A cada pessoa que fez parte dessa caminhada, muito obrigado.

Danielli Suzel de Carvalho Seraphini Dutra

Há caminhos que trilhamos com os próprios pés, mas com a força de muitas mãos. Esse trabalho é o marco de uma travessia longe de ser solitária e silenciosa, uma travessia cheia de ecos, de vozes, de abraços, de pequenas renúncias e

grandes renúncias. É por isso que hoje, mais do que concluir um curso, eu celebro um emaranhado de afetos que me trouxe até aqui.

À minha família, meu chão de origem, minha bússola silenciosa que tanto me acompanha. Aos meus avós, que mesmo sem entender o que era um “Enem”, diziam que saber que eu quero era o suficiente para saber que é importante e me levaram para todas as provas como quem planta sementes sem saber o nome das flores. Ao meu avô Umberto que despertava com o dia, às 5h da manhã, só pra garantir que eu ia chegar com segurança no metrô para ir pro cursinho. À minha vó, Elisabeth, que abriu mão de tudo, até dos próprios medos, para que eu pudesse voar. Vocês que contavam moedinhas comigo para que eu tivesse mistura ou passagem, mas que me deu, sobretudo, a coragem de partir sem nunca me sentir sozinha.

À minha irmã Sophia, que me ensinou mais do que qualquer disciplina da licenciatura poderia ter ensinado. Me ensinou que ensinar é, antes de tudo, amar profundamente. Que cada um tem seu tempo, seus caminhos únicos para entender o mundo. Na nossa rotina de estudos, descobri que ensinar a ela com todas suas peculiaridades, secretamente, era aprender a ser professora. E foi nos seus olhos, cheios de confiança e admiração, que vi a educadora que eu ainda quero me tornar.

Ao Pedro, meu amor e companheiro de jornada. Que compartilha comigo todas alegrias e o caos da graduação, que transforma em leveza o que poderia ser um peso. Você me ajuda a me reconectar com tudo que me move. Me ajuda a lembrar quem eu sou nos dias em que tudo parece demais. Obrigada por ser abrigo, incentivo e lar. Que bom que a nossa profissão também será nossa travessia compartilhada.

À minha república, minha casinha, meu território afetivo. Um larzinho cor de rosa com meninas incríveis, cachorros doidos, cafés da tarde, piscina e sotaques franceses ao fundo. Foi ali que descobri que família também é escolha, e que é possível amar alguém com uma intensidade absurda mesmo que o tempo seja curto. Cada uma de vocês viu minhas várias versões: as que ruíram, as que renasceram. E eu me recuso a imaginar o futuro sem vocês por perto, mesmo que a vida nos leve para casas diferentes.

E há um agradecimento que eu não posso terminar sem fazer, um que carrego no silêncio e nas entrelinhas de tudo. À minha mãe. Mamãe que partiu cedo demais, antes de ver tudo isso que, tenho certeza, a faria sorrir com os olhos. À

mulher que foi minha primeira inspiração e que me ensinou a ser forte sem endurecer, a ser inteligente sem arrogância, e generosa com o mundo. Sua ausência é uma presença que me move, que me empurra pra frente. É por você, e com você, que encerro esse ciclo. E é em você que penso quando escuto a minha citação favorita “Tenha coragem e seja gentil”. Porque coragem foi o que me trouxe até aqui e gentileza foi o que eu encontrei nos olhares que me acompanharam.

Eu não cheguei aqui sozinha. Nem conseguiria, mesmo com toda a vontade do mundo. Eu sou o resultado improvável e maravilhoso de todos os encontros que me sustentaram, mesmo quando não sabiam. Obrigada por me ajudarem a florescer.

Ellen Fernanda Barros

Cinco anos passados e aquela garotinha que sonhava em descobrir como a vida se faz e todo o e como ela acontece ainda está aqui, com desejo e sede do saber desde que se conhece por gente, hoje me encontro com um dos meus maiores sonhos sendo realizado e tomada de conhecimento, experiências e emoções, nas quais almejei tanto em adquirir.

Sigo acreditando que na vida temos muito mais do que sonhamos e arquitetamos em nossa cabeça, a vida está aqui para nos surpreender a cada dia e nos mostrar o quanto é bom vivê-la.

Toda trilha desse caminho não foi fácil, sendo ela impossível sem pessoas de grande importância. Agradeço primeiramente à minha família, no qual depositou todo apoio e confiança para aquilo em que eu estava disposta a fazer, sou grata pelas constantes orações que colocaram sobre mim.

À minha mãe Lucinéia agradeço por do seu jeito me ensinar ser uma mulher forte e me erguer diante o mundo em qualquer situação, ao meu pai Fernando por me mostrar que há beleza, alegria e bondade em tudo que vivemos e por me fazer sentir que sempre serei sua menininha em meio ao caos do mundo, ao meu irmão Lucas que mesmo quando estava tão pequenininho já me ensinava tanto e que hoje me recebe com um abraço quentinho toda vez que chego em casa. Passe o tempo que for, vocês são meu porto seguro e sempre serão o meu lar. Eu os amo de todo o meu coração.

Ao meu companheiro e melhor amigo Fellipy, moço do coração cheio de bondade que sempre esteve aqui ao meu lado, segura em minha mão e sonha junto

comigo todos os dias, agradeço por poder compartilhar a vida com você e viver esse nosso amor tão puro e sincero.

Meus agradecimentos a todos os meus professores, profissão linda com potencial de transformar pessoas, vocês fizeram isso comigo, me deram asas e hoje posso voar longe, lembrando de cada um com sua particularidade e colocando em prática todos os seus ensinamentos.

Agradeço aos meus amigos da graduação, por me motivarem, pelo carinho comigo e por terem me dado a oportunidade de compartilhar experiências incríveis ao lado de cada um, apesar do rumo que tomarem levarei um pouco de vocês comigo, para sempre.

É o fim de um ciclo e começo de uma grande jornada depois daqui, espero ter vocês, viver imensamente feliz, ter clareza e sabedoria e celebrar cada momento em sua complexidade absurda de sentimentos.

Leila dos Santos Araujo

Cinco anos se passaram. Uma caminhada longa, que, na verdade, começou antes mesmo da graduação. Tudo teve início quando alguns professores do ensino médio acreditaram em mim e me incentivaram a prestar vestibular. Começou também no Cursinho Atena, pelo qual sou imensamente grata. Agradeço a todos os tutores que me deram aula, que acreditaram em mim, esclareceram minhas dúvidas, me orientaram e, sobretudo, me ofereceram uma luz quando eu ainda estava tentando me encontrar. Saí do ensino médio como uma adolescente perdida, sem saber ao certo qual caminho seguir. Prestei vestibulares para vários cursos, inclusive iniciei outro antes de descobrir o verdadeiro rumo. Foi graças aos tutores do Atena que consegui me reencontrar, não apenas pelo apoio acadêmico, mas também pelas palavras amigas que vinham nos momentos em que eu pensava em desistir.

Agradeço especialmente ao tutor Arthur, que me fez me encantar pela Biologia e por esse curso que hoje tanto amo. Aos tutores queridos de redação, Tainá e Felipe, minha gratidão por seguirem ao meu lado mesmo depois que deixei o cursinho, corrigindo minhas redações e me dando aquelas broncas que, sim, foram necessárias.

E um agradecimento especialíssimo ao melhor tutor e orientador que eu poderia ter tido: Bruno Basso. Se eu cheguei até aqui, foi por você. Foi você quem segurou minha mão e me ajudou a levantar toda vez que pensei em desistir. Foi

você quem conversou comigo nas crises de ansiedade, quem me acalmou quando uma apresentação não dava certo, quem acreditou em mim até quando eu mesma não conseguia. Você foi meu apoio desde o início até o fim e sem você, eu não teria conseguido. Obrigada por ser mais do que um tutor, mais do que um orientador. Obrigada por ser um verdadeiro amigo e guia nessa caminhada.

Agradeço à minha família, especialmente ao meu pai, que sempre me incentivou e continua me incentivando todos os dias. Aos meus sobrinhos João Hélio, Maria Clara, Luan, Lorena, Ana Beatriz e Felipe, que tantas vezes estiveram comigo com um abraço ou um sorriso quando eu mais precisava, ou escutando meus ensaios antes de uma apresentação importante.

E ao meu irmão, Lucas Francisco, minha estrelinha, que partiu logo no início do curso. Foi muito difícil te ver partir sem poder me despedir com um abraço. Mas mesmo longe, você sempre esteve por perto. Nos dias tristes, eu sentia sua presença, como se você me envolvesse naquele abraço que não tivemos tempo de dar. Te amo para sempre, meu anjo. Você estará eternamente no meu coração. Se eu consegui chegar até aqui, se encontrei forças quando tudo parecia impossível, foi por você, meu irmão.

Agradeço também aos meus antigos chefes, Laís e Gustavo, pelo apoio, confiança e por despertarem ainda mais minha paixão pela Biologia e pelos animais. Aos meus ex-colegas de trabalho, Luciana e Kevin, minha gratidão pelo suporte nos momentos difíceis, especialmente durante a partida do meu irmão. Vocês são profissionais incríveis, que sempre irei admirá-los.

E, por fim, deixo meu agradecimento aos colegas de sala, que tantas vezes me acolheram nesses anos de faculdade. De modo especial, agradeço à minha amiga Ellen, ao Eric e à Luana, por me ouvirem, pelos conselhos, pelas broncas, pela empatia e por todo o carinho que me ofereceram ao longo desses cinco anos. Sem vocês, essa caminhada teria sido muito mais difícil.

Luana Silva Sales

Entrar na universidade sempre foi um sonho e hoje estar agradecendo após cinco anos passados é muito emocionante e pessoalmente uma grande conquista.

Agradeço à minha família que me acompanha e torce por mim, em especial a razão por eu estar onde estou, à minha mãe e melhor amiga, Elaine Franco da Silva, a pessoa que sempre lutou pelos meus sonhos e sempre me encorajou diante das

adversidades. Mãe, a vida nem sempre foi fácil para nós, mas você sempre lutou por mim e para que eu pudesse realizar meus sonhos, nós sonhamos tudo isso juntas e tudo isso é fruto da sua coragem e amor, você é minha inspiração e o meu maior exemplo de força. Farei o possível para que sua caminhada seja leve e cheia de amor. Você sempre diz do orgulho que sente, mas nada disso seria possível sem você, te honro e te admiro.

Ao meu irmão, Matheus Silva Sales, que sinto orgulho e me ensina a ser mais forte sempre. À minha avó, Sebastiana Franco da Silva, meu exemplo de espiritualidade e força.

Ao meu amor e artista talentoso, Nicolas Gabriel da Silva, que desde o início torce pelas minhas conquistas e me apoia nos meus sonhos. Quando olho pra você sinto o alívio de um amor tranquilo, transformando a vida em risadas sinceras fazendo dela uma caminhada leve e cheia de companheirismo. Você esteve comigo em cada etapa deste processo, oferecendo apoio, incentivo e, principalmente, presença. Por cada gesto de cuidado, cada palavra de apoio e por acreditar em mim com tanto coração, deixo aqui minha mais sincera gratidão. Esse passo é meu, mas só foi possível porque você segurou minha mão durante todo o caminho.

Agradeço aos meus amigos de graduação que compartilharam o processo tornando tudo mais leve e engraçado, cada um tem uma parte essencial na minha formação, agradeço pelo colo em momentos difíceis e a pela vibração nos momentos de conquista, todos vocês são uma parte super importante da minha vida no qual será lembrada com muito carinho e saudade, vocês serão profissionais incríveis e espero que sempre possamos nos encontrar.

Pedro Henrique de Souza Santos

Foi uma caminhada longa, de desafios e de momentos em que a desistência do processo se fez presente, cinco anos vivendo o sonho de estar em uma faculdade pública, algo que em algum momento da minha vida tive incertezas se conseguiria, mas não posso deixar de agradecer as pessoas que deixaram esses momentos mais leves e se fizeram presentes durante a minha graduação.

Não poderia começar meus agradecimentos de forma diferente, sem ser agradecendo a pessoa que me deu a vida, que sacrificou muito dos seus momentos para que eu tivesse uma formação adequada, tanto na escola quanto já na universidade. A pessoa que me deu abrigo, que me deu forças em momentos que

eu pensava desistir, a pessoa mais importante da minha vida, a minha mãe. A Sra. Elza Ancerma de Souza, a minha mãe, que também foi meu pai, a minha amiga e fez o papel de várias pessoas em uma só, fazendo de tudo para sobreviver e para que eu sobrevivesse. obrigado por tudo que fez por mim e continuará fazendo pelo resto da vida.

Agradeço a Danielli Suzel de Carvalho Seraphini Dutra, a minha namorada, parceira de TCC, de graduação, de curso e futura parceira de profissão. Esteve presente no maior tempo da graduação, me ajudando a estudar para disciplinas que eu não tinha tanta confiança, por ter sido muita das vezes meu abrigo e me dando forças necessária para continuar o processo. Obrigado por tudo o que faz por mim e pela namorada incrível que é.

Não poderia deixar de agradecer meus amigos da graduação, que fez totalmente a leveza nas salas de aulas, nos barzinhos para comemorar o fim do semestre, nas festas para diminuir um pouco o peso da graduação, pela amizades desde o primeiro ano de curso, pelas risadas, pelos eventos compartilhados, por tudo, um agradecimento especial para Gabriel Santos Santana, Rodrigo Rodrigues Martins, Lívia Sancassani, Luiz Fernando, Paloma Victor, e às minhas amigas presentes nesse TCC: Luana Silva Sales, Ellen Fernanda Barros e Leila dos Santos Araújo, obrigado por estarem aqui.

Aos meus amigos de infância, fora da graduação, mas que foram parte do pilar para que eu estivesse aqui, da melhor forma possível. Ao Matheus, meu irmão e amigo, por ser acolhedor junto a sua família, por me tratarem como parte dela e pelos 15 anos de amizade, ao Felipe Braido pelos 11 anos de amizade, a Letícia, Juninho, Thay e Pamela, por fazerem parte de todo os processos da minha vida, me incentivando, puxando a minha orelha em momentos que eu precisava, pelas diversões, churrascos, barzinhos, aniversários e por tudo o que vivemos nesses longos anos de amizade.

Por fim, e não menos importante e para mim, o parágrafo mais especial vai para o meu pai José Francisco dos Santos, esteve presente em um breve momento da minha vida, até os 7 anos de idade, mas tenho tantas lembranças do pouco tempo que vivemos e compartilhamos a vida juntos, das idas ao McDonald's todos os sábados, ao futebol na praça de areia todos os domingos, pelos passeios, viagens, os jogos do Corinthians assistindo juntos todo domingo às 16h da tarde, por tudo, você foi um ótimo pai e sei que continua sendo, sei que a força que eu tenho

muitas vezes vem de você, te amo muito, tenho tanta saudades, mas fico feliz que sei que você está orgulhoso pelo homem que venho me tornando, me espelho e me inspiro muito pelo o que você foi. Ao meu irmão, meu amigo, uma das pessoas que mais torceu e me apoiou para eu estar aqui, podendo escrever esse TCC em uma universidade pública, ao Ruan Fideles, que deixou essa caminhada da vida 2 semanas antes da notícia de que eu tinha conseguido. Mas eu estou aqui, e você também se esteve presente, tenho muita saudades de você, obrigado por tudo, pelas jogatinas na pandemia, pelos rolês, pelos barzinhos, pelos jantares na sua casa com sua família, tem tanta coisa que vivemos juntos que eu precisaria escrever um TCC inteiro sobre como vivemos 11 anos da nossa vida sendo irmãos de uma outra mãe, se eu estou aqui, uma grande parcela foi pela sua presença, continuarei a levar o legado das minhas duas inspirações, meu pai Francisco e ao meu irmão e amigo Ruan Fideles, que vocês estejam em paz, e mais uma vez, obrigado.

AVALIAÇÃO DE UM PROCESSO COLABORATIVO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DE ESCOLAS PÚBLICAS

RESUMO

Este trabalho analisa a relevância e os efeitos de um processo de formação continuada colaborativo voltada a professores(as) de Ciências e Biologia da escola pública, realizada por meio de um projeto de extensão universitária. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas com 12 docentes, cujas respostas foram analisadas com base na análise de conteúdo. Os resultados indicam que o processo de formação continuada foi considerado relevante e aplicável à realidade escolar por articular metodologias diversas, reflexão crítica sobre a prática, escuta das necessidades docentes e garantia de espaços de diálogo entre professores(as). No entanto, o cotidiano escolar atual apresenta uma série de limites, com desafios de ordem estrutural, falta de recursos e tempo e limitação da autonomia pedagógica dos(as) professores(as). As pessoas participantes apontam que a melhoria da qualidade do ensino depende, dentre outros elementos, da valorização profissional, de práticas de gestão democrática e de melhores condições institucionais. Conclui-se que a formação continuada de professores(as) é essencial para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, mas ela precisa estar articulada a políticas educacionais que garantam condições concretas para a sua efetivação.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação básica; Prática pedagógica; Ensino de Ciências e Biologia; Diálogo.

EVALUATION OF A COLLABORATIVE PROCESS OF A CONTINUING EDUCATION COURSE FOR PUBLIC SCHOOL SCIENCE AND BIOLOGY TEACHERS

ABSTRACT

This study analyzes the relevance and effects of a collaborative continuing education course for public school Science and Biology teachers, carried out through a university extension project. The qualitative research used semi-structured interviews with 12 teachers, whose responses were analyzed using content analysis. The results indicate that the continuing education process was considered relevant and applicable to the school environment because it combines diverse methodologies, critical reflection on practice, listening to teachers' needs, and ensuring spaces for dialogue among teachers. However, the current school environment presents a series of limitations, including structural challenges, lack of resources and time, and limited pedagogical autonomy. Participants point out that improving the quality of education depends, among other factors, on professional development, democratic management practices, and better institutional conditions. They conclude that ongoing teacher training is essential for improving the quality of teaching and learning processes, but it must be linked to educational policies that ensure concrete conditions for its implementation.

Key words: Continuing teacher education; public education; Pedagogical practice; Sciences and Biology teaching; Dialogue.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. OBJETIVOS.....	17
3. METODOLOGIA.....	17
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	21
4.1. Elementos relevantes da formação continuada para a prática pedagógica..	22
4.2. Desafios e obstáculos à aplicação da formação continuada na prática docente.....	24
4.3. Percepção sobre a aplicabilidade da formação na prática pedagógica.....	27
4.4. Percepção da relevância da formação continuada.....	29
4.5. Elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino.....	30
4.6. Participação em outros processos de formação continuada.....	33
5. CONCLUSÃO.....	36
6. REFERÊNCIAS.....	38
APÊNDICE 1.....	39

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo de análise a formação de professores(as) da educação básica, especialmente a formação continuada. Entende-se, aqui, a educação como um processo de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade com as novas gerações, não apenas por ser uma exigência da vida em sociedade, mas também por prover às pessoas os saberes necessários para atuação consciente no meio social e para a sua transformação, com alinhamento à perspectivas críticas desse processo de formação da segunda natureza humana (Saviani, 2011; Pinheiro, 2023).

No cenário atual da educação formal, são notáveis movimentos recentes relacionados à atualização do currículo escolar, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diversas reformas do Ensino Médio, marcados, predominantemente, por processos pouco participativos e com forte orientação gerencialista e técnica, o que, segundo Arroyo (2017), contribui para um cenário de incertezas e enfraquecimento da gestão democrática nas redes públicas de ensino. Nesse contexto, este estudo propõe um processo de reflexão crítica a partir da realidade das pessoas que estão diretamente envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem: os(as) professores(as) (Freire, 2011), tendo como ponto de partida uma perspectiva de racionalidade crítica, na qual a educação é entendida em seu potencial transformador do cenário sócio-histórico presente, com o(a) professor(a) enquanto sujeito capaz de debater criticamente as diferentes temáticas com os(as) estudantes, viabilizando ações que impactem as práticas sociais (Cavalcanti; Nascimento; Ostermann, 2018). Nesse sentido, buscamos analisar o trabalho docente em toda a sua complexidade, compreendendo que a relação entre os objetivos didáticos, os conteúdos e as metodologias seja fundamental na atuação docente (Libâneo, 2006), em diálogo com o contexto de atuação e os outros elementos que constituem a prática pedagógica.

Considerando os desafios impostos à escola pública no Brasil, é imprescindível reconhecer o papel do(a) professor(a) como sujeito historicamente situado(a), que atua em contextos marcados por contradições, demandas políticas e limitações estruturais. Mais do que transmissor(a) de conteúdos, o(a) docente é

mediador(a) de experiências e saberes, articulando teoria e prática em diálogo com a realidade concreta dos(as) estudantes. Esse papel, entretanto, não pode ser compreendido de maneira isolada ou idealizada, mas sim dentro das condições objetivas de trabalho e das disputas que atravessam a educação. Ao invés de ser responsabilizado(a) individualmente por resultados escolares, o(a) professor(a) deve ser valorizado(a) como parte de um projeto coletivo de transformação educacional, cuja efetividade depende da articulação entre formação crítica, políticas públicas e práticas colaborativas no interior das instituições escolares.

Nesse sentido, a formação continuada surge como um elemento indispensável e estruturante para a melhoria da qualidade do ensino, sobretudo em face das novas demandas curriculares e sociais. Como enfatiza Imbernón (2010), a formação permanente do professorado não pode ser concebida como um processo pontual e episódico, mas deve constituir-se como uma prática contínua, integrada à vida profissional e articulada às necessidades reais do cotidiano escolar.

Assim, torna-se imprescindível que essa formação não apenas responda à mudanças legais e formativas, como o advento da BNCC, do Currículo Paulista e das incertezas relativas às reformas do Ensino Médio, mas que também capacite os(as) docentes a atuarem criticamente frente a tais realidades, evitando uma adesão acrítica a modelos prescritivos e mercadológicos.

No entanto, apesar de sua centralidade, a formação continuada encontra limites significativos para produzir transformações concretas quando desarticulada de condições institucionais adequadas. A eficácia da formação docente está profundamente vinculada a fatores como valorização profissional, tempo para estudo, autonomia pedagógica e participação democrática na escola. Sem essas condições, as propostas formativas tendem a se tornar experiências pontuais, com baixa incidência sobre a prática cotidiana. Além disso, o risco de redução da formação a ações tecnicistas e descontextualizadas, voltadas à mera aplicação de conteúdos curriculares, revela uma tendência recorrente nas políticas educacionais recentes (Formosinho, 2009). Reconhecer esses limites é fundamental para compreender que a formação continuada, por si só, não garante melhorias na qualidade do ensino se não estiver integrada a projetos político-pedagógicos mais amplos e comprometidos com mudanças estruturais na escola pública.

A formação continuada, sob essa perspectiva, deve proporcionar aos(as) professores(as) não apenas a atualização técnica, mas também o fortalecimento de

competências reflexivas e investigativas, imprescindíveis à construção de uma prática pedagógica que seja simultaneamente democrática, inclusiva e transformadora. Para Imbernón (2010), esse processo deve favorecer aprendizagens colaborativas e críticas, superando modelos tradicionais e unilaterais de formação, e promovendo espaços dialógicos que estimulem a co-construção do conhecimento e a problematização constante da própria prática docente.

Com isso, o presente estudo busca compreender e analisar os processos de formação continuada de professores(as), a fim de entender o seu impacto na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem na educação básica. Para tal, analisamos as atividades formativas de um projeto de extensão universitária realizado com professores(as) de escolas públicas, o qual foi baseado em perspectivas teóricas críticas de educação, com práticas de caráter democrático, inclusivo, participativo, interdisciplinar e não-discriminatório.

2. OBJETIVOS

Este projeto de pesquisa tem como objetivo principal compreender e analisar o impacto da formação continuada de professores(as) da educação básica da rede pública e a sua contribuição na ação docente, visando à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, são objetivos específicos:

- Mapear a ocorrência de processos de formação continuada em uma rede pública estadual de educação básica, especialmente aqueles direcionados à professores(as) da área de Ciências da Natureza;
- Investigar os principais obstáculos e desafios enfrentados por professores(as) da educação básica para a implementação prática dos conteúdos e metodologias abordados durante processos de formação continuada.
- Propor melhorias ao processo de formação continuada de professores(as) das redes públicas de educação básica.

3. METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa, que teve como objetivo a compreensão dos significados atribuídos pelas pessoas participantes à realidade social. Essa abordagem busca interpretar a

complexidade das relações humanas, explorando aspectos subjetivos como valores, crenças e atitudes, que não podem ser reduzidos à quantificação ou à simples operacionalização de variáveis (Minayo, 2019). Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores(as) de escolas públicas. Tais entrevistas são mediadas por um roteiro mais flexível, permitindo ao(à) entrevistador(à) adaptar as perguntas conforme o desenrolar da conversa, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

Segundo Szymanski (2004), esse tipo de entrevista possibilita aos participantes reorganizar e refletir sobre suas próprias vivências, muitas vezes, produzindo sentidos novos, inclusive para si mesmo. Essa postura mais humana e horizontal contribui não apenas para a qualidade das informações obtidas, mas também para o compromisso ético com os sujeitos da pesquisa. Conforme Minayo (2019), a entrevista é compreendida não apenas como uma técnica neutra de coleta, mas como um espaço interativo de produção de sentidos, em que o(a) pesquisador(a) e o(a) entrevistado(a) estabelecem uma comunicação verbal orientada por objetivos claros. Essa interação, ainda que estruturada por um roteiro, permite o acesso tanto a dados objetivos quanto a dados subjetivos, as opiniões dos sujeitos sobre a realidade vivida. O uso dessa abordagem proporcionou uma interação mais fluida com os(as) participantes, possibilitando o surgimento de novas questões durante o diálogo. Assim, a entrevista não se configurou apenas como um método de coleta de dados, mas também como uma oportunidade de interação humana e de produção de conhecimento, visando compreender os elementos necessários para uma formação continuada que colaborasse com a qualidade do ensino e com os impactos dessa formação no trabalho pedagógico dos(as) entrevistados(as).

A seleção das pessoas participantes considerou como critério principal a sua participação em um projeto de extensão universitária de formação continuada, proposto por uma universidade pública em parceria com uma diretoria regional de ensino, no ano de 2024. As entrevistas aconteceram após o encerramento desse ciclo do projeto de extensão, o qual teve continuidade em 2025.

O convite foi enviado por meio de aplicativos de mensagens e/ou ligação telefônica a 43 (quarenta e três) professores(as) da rede pública estadual que atuam na área de Ciências da Natureza, responsáveis pelos componentes curriculares de Ciências, Tecnologia e Biologia, nas etapas do Ensino Fundamental - Anos Finais

(EF-AF) e Ensino Médio (EM). Desses(as), 12 (doze) pessoas confirmaram a participação nas entrevistas. Quaisquer informações de ordem pessoal e/ou que permitissem a identificação das pessoas participantes, tais como nome, tempo de atuação na docência, instituição escolar de trabalho, gênero, idade, endereço, entre outras, não foram coletadas, buscando garantir o anonimato das pessoas participantes, de acordo com o exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1).

O roteiro proposto (Quadro 1) combinou perguntas fechadas e abertas, permitindo que as pessoas entrevistadas expressassem as suas ideias sobre o tema em questão, sem se prenderem exclusivamente às perguntas previamente formuladas (Minayo, 2019).

Quadro 1. Roteiro de entrevista semiestruturada

#	Pergunta
1	Quais elementos presentes na formação continuada foram relevantes para sua prática pedagógica? Por quê?
2	Existem barreiras que dificultam a prática do que foi aprendido na formação? Se sim, quais?
3	Numa escala de 0 a 5 (sendo 0 “nada relevante” e 5 “totalmente aplicável”), quão aplicáveis foram os conteúdos e metodologias trabalhados durante os encontros na sua prática pedagógica escolar?
4	Numa escala de 0 a 5 (sendo 0 “nada relevante” e 5 “totalmente aplicável”), quão relevantes para a sua prática docente são os processos de formação continuada?
5a	Quais outros elementos contribuem para a melhoria na qualidade do ensino além da formação continuada? (<i>listar em ordem de importância de 1 a 5</i>)
5b	A partir dessa lista, em qual posição, em ordem de importância, você colocaria os processos de formação continuada para a melhoria na qualidade de ensino?
6	Você participa de outros processos de formação continuada? Quais?

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

As entrevistas foram conduzidas de forma remota, por meio da plataforma virtual Google Meet, com duração média entre 15 e 20 minutos, sendo que o endereço de acesso foi encaminhado aos(às) participantes instantes antes do horário agendado. Antes da participação, todos os(as) entrevistados(as) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicou os objetivos da pesquisa e ofereceu a garantia da voluntariedade da participação, do anonimato, da

confidencialidade dos dados e do armazenamento seguro das gravações e documentos. Uma via deste documento foi disponibilizada às pessoas participantes. Esse procedimento assegurou a proteção ética dos(as) participantes e a conformidade com as normas vigentes para pesquisas com seres humanos.

Uma das estratégias adotadas para auxiliar a sistematização das respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas foi a utilização da Escala de Likert (Likert, 1932) nas perguntas, numa escala de 0 a 5, na qual cada valor correspondia a um grau de intensidade da percepção ou opinião dos(as) entrevistados(as). Essa escala foi aplicada às perguntas fechadas (Questões 3 e 4), permitindo mensurar de forma objetiva, a partir de percepções subjetivas, a relevância e a aplicabilidade dos processos de formação continuada na prática pedagógica. Conforme Richardson (2012), a Escala de Likert é amplamente utilizada em pesquisas sociais pela sua eficiência em transformar dados qualitativos, como atitudes e opiniões, em dados quantitativos analisáveis, sem perda da riqueza interpretativa. Nesse estudo, os valores da escala foram definidos como: 0 para "nada relevante", 1 para "pouco relevante", 2 para "relevante", 3 para "muito relevante", 4 para "extremamente relevante" e 5 para "totalmente aplicável". Essa organização possibilitou identificar nuances nas percepções dos(as) professores(as) sobre os elementos formativos, contribuindo para uma análise detalhada do impacto da formação continuada na qualidade do ensino.

Ademais, compreende-se que a pesquisa qualitativa permite identificar situações nas quais a organização quantitativa dos dados qualitativos não seria suficiente, favorecendo a captação de dados dificilmente articulados, como atitudes, motivos e pressupostos (Haguet, 2010).

Dessa forma, o principal método de análise de dados utilizado foi a análise de conteúdo (Franco, 2005), um procedimento de pesquisa que se insere em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação, tendo como ponto de partida a mensagem. Esse método possibilitou identificar de forma objetiva e sistemática as características das mensagens, permitindo ao(à) pesquisador(a) realizar interferências sobre qualquer um dos elementos do processo comunicacional.

Para a validação do roteiro de entrevistas, foram realizadas entrevistas-piloto, as quais permitiram identificar possíveis falhas ou pontos que precisavam ser melhorados na linguagem das perguntas, tornando mais acessíveis e adequadas ao público-alvo da pesquisa e o tempo médio de duração.

As entrevistas foram gravadas, com autorização prévia das pessoas participantes e transcritas parcialmente, permitindo ajustes necessários no roteiro de entrevista para garantir a qualidade dos dados coletados.

Por fim, a análise de dados permitiu uma reflexão crítica em relação à formação continuada e ao seu efetivo papel no trabalho pedagógico dos(as) professores(as) participantes, além de permitir entender os elementos no qual o projeto é construído e seu impacto na educação básica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seção de Resultados e Discussão está organizada em seis subseções que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa e com o roteiro de entrevista utilizado na coleta dos dados. Cada uma delas corresponde a um dos eixos temáticos investigados, possibilitando a análise qualitativa das falas dos(as) professores(as) participantes a partir de categorias construídas com base na técnica de análise de conteúdo. Essa organização busca articular os resultados empíricos com a fundamentação teórica apresentada, favorecendo uma discussão crítica e situada acerca da formação continuada de professores(as) da educação básica.

Antes de apresentar as análises específicas, é importante destacar, novamente, que os dados discutidos a seguir foram obtidos por meio da participação de professores(as) que estiveram envolvidos(as) em um processo formativo realizado ao longo do ano de 2024, voltado à área de Ciências da Natureza, fruto de um projeto de extensão organizado por meio de uma parceria entre uma universidade pública e uma Diretoria Regional de Ensino. Esse projeto se caracteriza pela realização de encontros formativos mensais, os quais foram elaborados de forma coletiva entre os parceiros, além de contar com a colaboração dos(as) próprios(as) professores(as) da educação básica para sua efetiva realização, sendo que os mesmos realizaram um processo de escolhas dos temas que foram tratados em cada encontro de formação do projeto a partir de demandas relacionadas aos conteúdos, a metodologias e outros elementos que compõem a prática pedagógica.

O projeto tem como principal objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente e dos processos de ensino-aprendizagem na área de Ciências da Natureza na educação básica pública, além de promover espaços de diálogo

entre os(as) professores(as), entendendo a partilha de experiência em relação à docência entre os pares como elemento fundamental para a melhoria na qualidade de ensino.

A escolha por não explicitar o nome do projeto visa, além de garantir o anonimato das pessoas participantes, preservar o foco na análise dos elementos formativos em si, bem como nas percepções e experiências relatadas pelos(as) docentes. Além disso, nos trechos retirados das entrevistas com os(as) professores(as), identificamos as pessoas com códigos sequenciais (P1, P2, P3, P4, P5 etc.), representando os(as) respectivos(as) docentes.

4.1. Elementos relevantes da formação continuada para a prática pedagógica

A presente seção apresenta os principais elementos da formação continuada considerados relevantes pelos(as) professores(as) participantes para a sua prática pedagógica. As respostas foram obtidas a partir da primeira pergunta da entrevista semiestruturada (Quais elementos presentes na formação continuada foram relevantes para sua prática pedagógica? Por quê?), que buscou compreender quais aspectos da formação analisada contribuíram, de fato, para o cotidiano escolar.

A análise de conteúdo dessas falas permitiu identificar categorias recorrentes nas experiências relatadas, evidenciando tanto os aspectos técnicos quanto os aspectos reflexivos e colaborativos valorizados pelos(as) docentes. Conhecer esses elementos é essencial para compreender como a formação continuada pode gerar efeitos concretos no trabalho docente e, sobretudo, para orientar a elaboração de propostas formativas mais responsivas às demandas reais da escola pública. Ao identificar o que os(as) professores(as) reconhecem como efetivo, torna-se possível tensionar modelos formativos genéricos e propor caminhos mais situados, democráticos e transformadores.

Ao serem questionados(as) sobre quais elementos presentes na formação continuada foram relevantes para o seu trabalho pedagógico e por quais motivos, os(as) participantes indicaram os seguintes pontos.

- Metodologia diversas, atualização e resgate de conteúdos: Os destaques dado às metodologias demonstram que há um descompasso entre as práticas

formativas tradicionais e as necessidades reais dos(as) professores(as). Ao valorizar propostas pedagógicas mais inovadoras, os(as) participantes sinalizam que o modelo prescritivo atual é pouco aplicável ao cotidiano escolar.

- Intercâmbio pedagógico e construção coletiva: Indicados como experiências enriquecedoras por romperem com o isolamento característico da docência. Ao favorecer o diálogo horizontal, o projeto permitiu que os(as) professores(as) elaborassem sentidos compartilhados entre os desafios do ensino, o que fortalece o sentimento de pertencimento e confiança profissional.
- Reflexão crítica entre a teoria e a prática: Nesse processo, ao fornecer tempo e espaço para os(as) professores(as) analisarem as suas ações com distanciamento, também surge como aspecto a reflexão crítica entre a teoria e a prática.
- Qualidade da mediação, organização dos encontros e adequação dos temas às necessidades da área de Ciências da Natureza: Por fim, outros pontos mencionados pelos(as) professores(as) foram a qualidade da mediação e a organização da formação, com destaque para presença de docentes universitários(as) como formadores(as) e a clareza no planejamento dos encontros, indicando a importância da articulação entre universidade e escola básica, bem como da escuta ativa e respeito às demandas dos(as) professores(as) - elementos que contribuíram para que a formação fosse concebida como pertinente e aplicável, alinhadas às demandas do chão da escola e contrariando modelos homogêneos e descontextualizados, os quais, muitas vezes, caracterizam as formações continuadas promovidas por redes de ensino.

Como podemos perceber em uma das transcrições das entrevistas à seguir:

Acho que o mais importante para a formação pedagógica, foi eles trazerem atividades diversificadas, além dos pesquisadores, né? Então assim, quando você traz pessoas que são mais aprofundadas na área, isso esclarece muita coisa para nós, que somos professores também, mas não temos esse aprofundamento. Então esses professores além da contribuição que eles trazem, as práticas foram muito importantes, que aí conseguimos pegar essas práticas e vivenciá-las com os nossos estudantes (P1).

4.2. Desafios e obstáculos à aplicação da formação continuada na prática docente

Esta seção busca compreender os principais desafios enfrentados pelos(as) professores(as) para desenvolver, em seu cotidiano escolar, os conhecimentos e metodologias apreendidos durante o processo de formação continuada analisado. A partir das respostas à segunda pergunta da entrevista (Existem barreiras que dificultam a prática do que foi aprendido na formação? Se sim, quais?), foi possível identificar um conjunto de barreiras de ordem estrutural, pedagógica e institucional que interferem diretamente na efetividade das ações formativas.

Embora a formação tenha sido amplamente reconhecida como pertinente e aplicável, os dados revelam que a sua implementação esbarra em múltiplos entraves que extrapolam a vontade individual do(a) docente. Identificar esses obstáculos é fundamental para evitar uma compreensão idealizada da formação continuada e para evidenciar que seu impacto está profundamente condicionado pelas condições materiais e políticas que estruturam a escola pública. Mapear essas limitações também contribui para o aprimoramento de políticas educacionais mais coerentes, realistas e sustentadas em diagnósticos concretos da realidade escolar.

Ao serem questionados(as) sobre a existência de desafios e obstáculos que dificultam a aplicação do que foi aprendido na formação continuada, as respostas dos(as) professores(as) entrevistados(as) evidenciaram um cenário marcado por múltiplos entraves de ordem estrutural, pedagógica e institucional.

Organizamos essas respostas em seis categorias principais, possibilitando identificar de forma sistemática os obstáculos mais recorrentes (Figura 1).

- Falta de recursos materiais e infraestrutura inadequada (4 menções): Essa foi a categoria mais citada, incluindo falas sobre a (1) ausência de espaço e materiais adequados, (2) precariedade na estrutura das escolas públicas, (3) superlotação de turmas e (4) escassez dos recursos pedagógicos. Esses fatores restringem fortemente a aplicação de metodologias diferenciadas ou propostas experimentais na formação, revelando um hiato entre intencionalidade formativa e realidade material das escolas:

Para a qualidade da minha aula ser boa eu preciso ter condições materiais para que isso aconteça então, eu acredito que as condições materiais podem ser fatores limitantes, desde os recursos em sala, dos recursos na escola, os recursos pedagógicos, e toda infraestrutura escolar (P2).

- Engessamento curricular e limitações da autonomia docente (2 menções): Os(as) professores(as) apontaram que a (1) imposição de currículos fechados, (2) a obrigatoriedade de uso de materiais digitais padronizados e a (3) liberdade limitada na condução das aulas são elementos que inibem a inovação pedagógica. A lógica prescritiva das redes de ensino limita a capacidade do(a) professor(a) de tomar decisões didáticas coerentes com as aprendizagens adquiridas na formação:

O currículo é muito extenso passando por todas as áreas da biologia em pouco tempo e isso traz um engessamento da prática docente, principalmente pelo material digital no qual o professor é instruído a utilizá-lo fazendo com que o método tradicional seja usado (P3).

- Falta de apoio institucional e condições precárias de trabalho (2 menções): Citações envolvendo a falta de parceria da gestão escolar e a crítica direta às políticas públicas educacionais (representadas genericamente como “governo”) evidenciam um sentimento de desamparo institucional. A ausência de um ambiente que valorize e respalde a formação contínua fragiliza sua efetividade e continuidade: *“Então eu acho que, de forma mais geral, talvez o que dificulta colocar em prática é o tempo e a parceria. A gente não trabalha sozinho na escola, a gente precisa estabelecer uma parceria” (P2).*
- Falta de tempo e sobrecarga de trabalho docente (1 menção): Embora mencionada apenas uma vez, (1) a sobrecarga de tarefas, (2) o acúmulo de turmas e a (3) pressão por produtividade reduzem o tempo disponível para implementar mudanças metodológicas:

Não é algo que eu acredito que seja específico do projeto, mas eu acho que está relacionado, cada vez mais que o tempo passa, a gente tem menos tempo disponível para conseguir trabalhar os conteúdos específicos com maestria, contextualização e de forma significativa (P4).

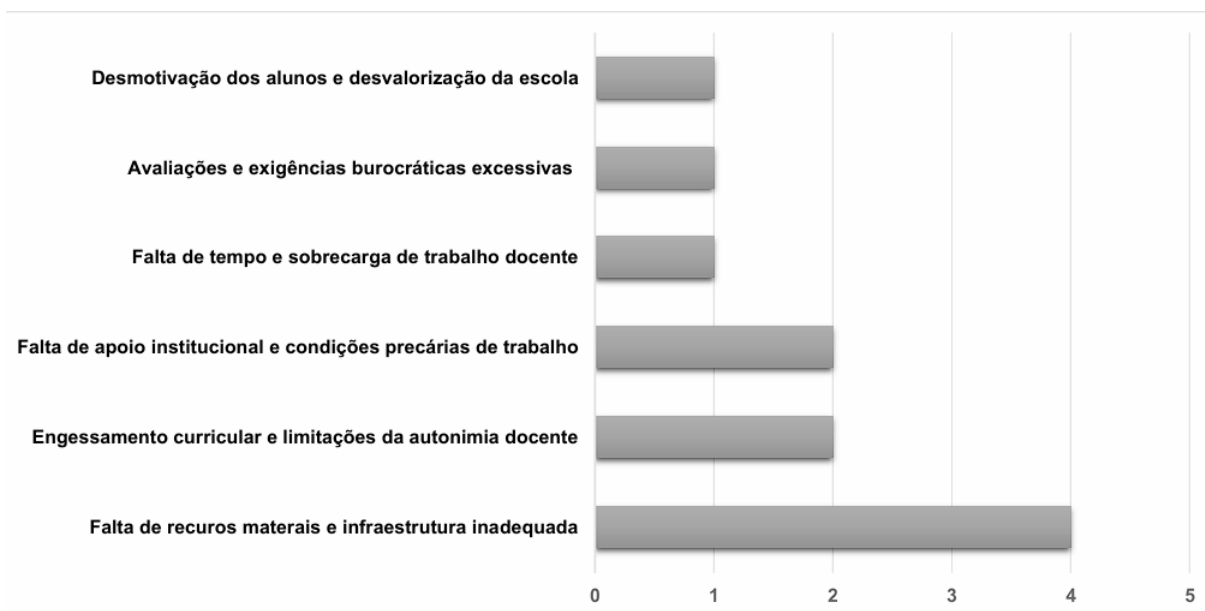
- Avaliações e exigências burocráticas excessivas (1 menção): A recorrência de avaliações para alunos(as) e professores(as) foi mencionada como um fator que compete com o tempo pedagógico e esvazia a prática docente. Esse

dado indica que o modelo de gestão escolar baseado em controle e mensuração de desempenho entra em conflito direto com propostas formativas mais críticas e reflexivas:

Hoje somos constantemente avaliados, tanto professores quanto alunos e precisamos cumprir o currículo com o material digital. Corremos o risco de não conseguir trabalhar tudo o que é exigido e isso cair na [trecho suprimido]. Isso nos amarra (P5).

- Desmotivação dos(as) alunos(as) e desvalorização da escola (1 menção):
Um(a) docente relatou a dificuldade em aplicar as novas propostas diante da falta de interesse dos(as) alunos(as) e da desvalorização da própria escola enquanto espaço formativo: *“A falta de interesse e motivação dos alunos esbarram na estrutura familiar e na falta de entender a importância em relação à escola” (P6).* Esse dado aponta para uma dimensão relacional do ensino que ultrapassa o professor e revela os limites do impacto individual da formação quando o contexto escolar está desmobilizado.

Figura 1 - Gráfico das citações de barreiras encontradas na aplicação da formação continuada



Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

No entanto, temos um contraponto qualitativo em uma das entrevistas, onde foi afirmado que não há dificuldades pois a sua escola é “bem flexível”, sinalizando

que contextos mais abertos à experimentação docente também existem, embora sejam exceção. Essa resposta indica que o impacto da formação pode ser mais efetivo em contextos escolares que favorecem a autonomia docente e a implementação de práticas inovadoras.

4.3. Percepção sobre a aplicabilidade da formação na prática pedagógica

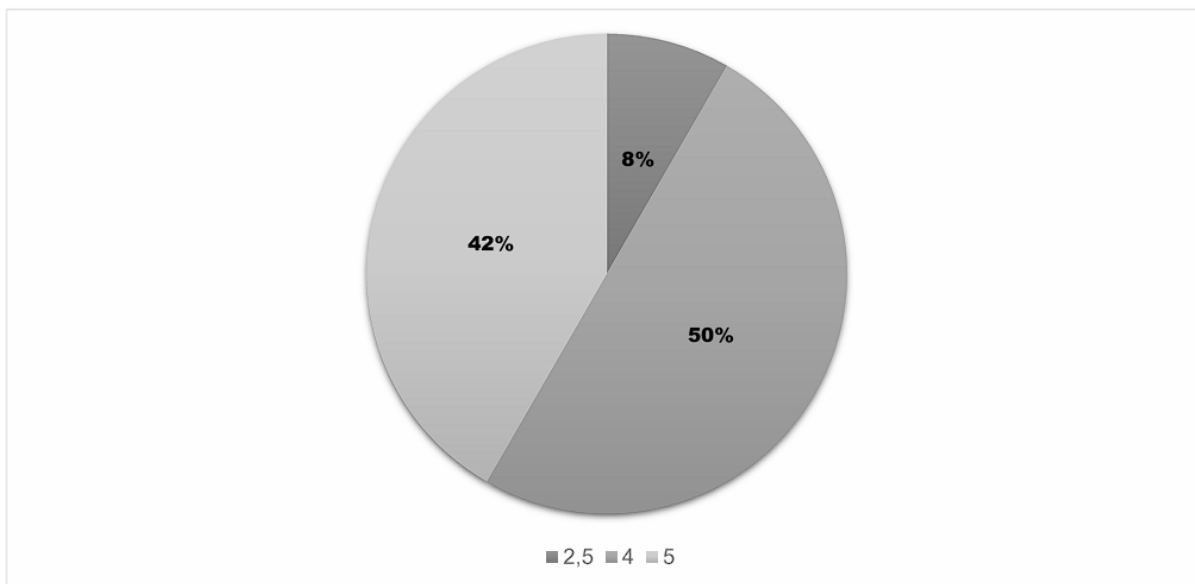
Nesta seção, são analisadas as percepções dos(as) professores(as) participantes sobre o grau de aplicabilidade dos conteúdos e metodologias trabalhados durante a formação continuada em suas práticas pedagógicas, a partir das respostas dadas à terceira pergunta do roteiro (Numa escala de 0 a 5 (sendo 0 “nada relevante” e 5 “totalmente aplicável”), quão aplicáveis foram os conteúdos e metodologias trabalhados durante os encontros na sua prática pedagógica escolar?).

Para isso, foi utilizada uma Escala de Likert, permitindo mensurar em que medida as propostas formativas foram consideradas viáveis dentro do contexto escolar. A escolha dessa abordagem visou captar nuances entre a pertinência teórica da formação e sua efetiva implementação no cotidiano docente. A análise dessas percepções é essencial para compreender o alcance real da formação continuada, pois evidencia não apenas o interesse e o engajamento dos(as) docentes, mas também os limites e as possibilidades concretas de transposição didática dos conhecimentos construídos. Ao avaliar a aplicabilidade, torna-se possível tensionar a distância entre formação e prática e identificar os fatores que potencializam ou inviabilizam o uso efetivo dos saberes trabalhados.

A análise das respostas evidencia uma variação nas percepções dos docentes quanto à aplicabilidade do que foi aprendido (Figura 2): a distribuição sugere que, de forma geral, a maioria dos(as) professores(as) percebeu que os conteúdos e metodologias da formação como bastante aplicáveis à sua realidade escolar, embora reconheçam limitações práticas (já abordadas na questão anterior). Os(as) cinco docentes que atribuíram a nota 5 destacaram que as propostas da formação eram “fáceis”, “realistas” e “dependentes do contexto”, o que indica um reconhecimento da relevância das estratégias apresentadas para a realidade concreta da sala de aula, como mencionado por P7 *“Totalmente aplicáveis. Foram apresentadas propostas fáceis e realistas para a realidade na sala de aula”*. Essa

percepção positiva está alinhada à ideia de uma formação situada, que parte das demandas reais do cotidiano escolar e evita propostas genéricas ou utópicas.

Figura 2 - Gráfico da escala Likert sobre a aplicabilidade da formação na prática pedagógica.



Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

Já os(as) seis professores(as) que atribuíram nota 4 reconheceram o potencial de aplicação das metodologias, mas apontaram obstáculos que dificultam a sua efetivação (como infraestrutura precária, dificuldade de deslocamento de alunos, falta de tempo e cobranças institucionais). Como indicado por P3, *“Eles são aplicáveis mas acabam esbarrando nos inúmeros desafios.”* Essas respostas reforçam que a aplicabilidade da formação não depende apenas da pertinência dos conteúdos, mas das condições materiais e institucionais que a viabilizem.

A única resposta com nota entre 2 e 3 foi justificada com a afirmação de que *“há muita burocracia em relação de ter que usar os slides”* (P3), indicando que a interferência de políticas escolares padronizadas e prescritivas pode engessar a atuação docente, mesmo quando há disposição para inovar. Como afirmado por P8: *“Infelizmente 2 a 3, pelos desafios do material digital e muita burocracia. Toda novidade é importante mas é muito difícil ser aplicado”*.

A ausência de notas 0 e 1 é relevante, pois nenhum(a) participante considerou a formação irrelevante ou inaplicável, o que confirma a pertinência das propostas desenvolvidas no projeto. Esses dados, quando relacionados aos desafios

e obstáculos indicados anteriormente, evidenciam que a formação foi bem recebida em termos de conteúdo e metodologia, mas sua aplicação é modulada pelo contexto escolar. A tensão entre o desejo de mudança e os limites institucionais reaparece aqui, indicando que o impacto da formação continuada está menos relacionado ao mérito de suas propostas e mais à viabilidade de sua implementação.

4.4. Percepção da relevância da formação continuada

Esta seção apresenta as percepções dos(as) professores(as) quanto à relevância atribuída à formação continuada em suas trajetórias profissionais (Numa escala de 0 a 5 (sendo 0 “nada relevante” e 5 “totalmente aplicável”), quão relevantes para a sua prática docente são os processos de formação continuada?).

Buscou-se compreender em que medida os(as) docentes consideram esse tipo de formação essencial para a qualificação do trabalho pedagógico. Diferentemente da aplicabilidade imediata, tratada na seção anterior, aqui o foco recai sobre o valor simbólico e prático que a formação assume na construção da identidade profissional docente. Analisar essa percepção é fundamental para reconhecer a formação continuada como uma demanda concreta da categoria, e não como imposição externa ou formalidade burocrática. Além disso, permite compreender como a formação é vivida pelos(as) professores(as): como espaço de atualização, reflexão, valorização e pertencimento, mesmo quando os contextos escolares apresentem condições adversas para sua plena efetivação.

Os resultados para essa pergunta, também de acordo com uma Escala de Likert, foram unânimes: todos(as) os(as) professores(as) participantes atribuíram nota 5 à relevância dos processos de formação continuada para a sua prática docente. A nota máxima atribuída foi acompanhada de justificativas consistentes, que apontaram para quatro grande eixos de sentido:

- Redirecionamento da prática pedagógica: Os(as) professores(as) indicaram que a formação contribui diretamente para repensar e reconfigurar suas abordagens didáticas. Isso mostra que a formação não é percebida como um evento isolado, mas como dispositivo de reorganização reflexiva da prática.
- Valorização profissional e motivação: Muitos associaram os encontros a um resgate do entusiasmo pela profissão, mencionando que a formação

“relembra a paixão pelo ensino” (P9) e “faz o professor lembrar que não está sozinho” (P10). Esse aspecto afetivo-relacional reforça que o impacto da formação não é apenas técnico, mas também emocional e identitário.

- Necessidade contínua de atualização: Várias falas indicaram que os(as) professores(as) sentem a formação como uma exigência permanente da profissão, especialmente para cumprir defasagens da formação inicial. Expressões como “não podemos estacionar” (P1) ou “o professor não pode parar no tempo” (P12) refletem uma consciência coletiva de que o saber docente precisa ser constantemente reelaborado.
- Alinhamento com as necessidades concretas da docência: Houve valorização explícita do fato de a formação ter sido construída com base nas demandas reais dos(as) professores(as).

Essa unanimidade, portanto, não deve ser lida como ausência de crítica, mas sim como um reconhecimento claro de que, diante de tantos desafios estruturais e institucionais, a formação continuada aparece como uma das poucas ferramentas efetivas de apoio e transformação docente, como afirmado por P2: “*Os encontros relembram a paixão pelo ensino e motivam em sala de aula, mostrando que a classe dos professores não está sozinha, tira o professor da solidão da sala de aula*”. Quando bem planejada e situada, ela não apenas aprimora a prática pedagógica, mas também ressignifica o lugar do(a) professor(a) diante das exigências e contradições da escola pública contemporânea.

4.5. Elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino

A presente seção busca compreender quais elementos, para além da formação continuada, são percebidos pelos(as) professores(as) como essenciais para a melhoria da qualidade do ensino. A análise das respostas às perguntas 5a e 5b da entrevista (Quais outros elementos contribuem para a melhoria na qualidade do ensino além da formação continuada? (listar em ordem de importância de 1 a 5) / A partir dessa lista, em qual posição, em ordem de importância, você colocaria os processos de formação continuada para a melhoria na qualidade de ensino?) permitiu identificar um conjunto diverso de fatores que compõem um cenário mais amplo e complexo, no qual a atuação docente está inserida.

Ao pedirmos aos(às) participantes para listarem e classificarem os principais elementos que consideram determinantes para um ensino de qualidade, foi possível mapear percepções que evidenciam desde aspectos estruturais e institucionais até dimensões relacionais e afetivas da prática educativa. Com isso, pretende-se ampliar o olhar sobre os múltiplos condicionantes da qualidade do ensino, reconhecendo que a formação docente, embora central, não opera de forma isolada, mas se articula com outros pilares fundamentais do trabalho pedagógico.

As respostas revelam que, embora a formação continuada seja altamente valorizada, ela é compreendida como apenas um dos fatores necessários para a melhoria da qualidade do ensino, compondo um ecossistema mais amplo e interdependente. Com base na análise de conteúdo, os dados foram agrupados conforme a posição hierárquica atribuída a cada elemento, permitindo observar não apenas quais fatores são considerados importantes, mas também quais são vistos como prioritários.

- 1º lugar: Valorização e autonomia docente como base estruturante

As respostas concentram-se em aspectos diretamente ligados à condição de trabalho e à valorização do(a) professor(a), tais como: valorização dos(as) professores(as); autonomia docente; pró-atividade do(a) professor(a); autoconhecimento profissional; permanência dos(as) alunos(as) na escola; melhor remuneração; gestão democrática e parceira; organização e tempo das aulas; formação inicial qualificada; diálogo entre docentes.

A recorrência desses elementos indica que, para os(as) entrevistados(as), sem a valorização e a autonomia profissional, nenhuma formação ou metodologia se sustenta.

Trata-se de uma crítica objetiva às políticas educacionais que responsabilizam o(a) professor(a) sem garantir condições dignas para o desenvolvimento do seu trabalho em plenitude.

- 2º lugar: Condições estruturais e institucionais do trabalho docente

Destacam-se fatores ligados à materialidade da prática pedagógica: infraestrutura escolar; quantidade de alunos(as) por sala; condições de trabalho; estrutura física e gestão escolar; tempo disponível; menos aulas; estudos autônomos do(a) professor(a); motivação do(a) estudante.

Esses dados reforçam que a precariedade da escola pública impõe limites concretos à prática pedagógica, mesmo quando o(a) professor(a) está motivado(a) e possui formação inicial e continuada de qualidade.

- 3º lugar: Metodologias, envolvimento e inovação do ensino

Englobam aspectos ligados à didática e à relação com os(as) alunos(as): salário; aulas mais chamativas; gamificação e atividades práticas; menor número de alunos(as) por sala; conexão humana com os(as) alunos(as); abertura ao novo; formação pedagógica além da área específica; diminuição de cobranças excessivas.

Esse agrupamento aponta para a necessidade que os(as) professores(as) sentem de inovação, mas sem descolar essa inovação da realidade material e afetiva dos sujeitos envolvidos.

- 4º lugar: Relações escolares e clima institucional

No quarto lugar, os(as) professores enfatizaram o ambiente da escola como espaço de troca e reconhecimento mútuo: engajamento dos(as) alunos(as); recursos didáticos; conhecimento das turmas; atividades atrativas; devolutiva dos(as) alunos(as); horários de estudo; saúde mental; redução de conflitos; estrutura para atividades diferenciadas; autonomia do(a) professor(a); melhoria salarial.

Essa categoria reforça que a qualidade do ensino também depende, além dos saberes técnicos, de um ambiente emocionalmente saudável, colaborativo e acolhedor.

- 5º lugar: Apoio institucional e estabilidade no trabalho

Por fim, estes elementos reforçam o papel da escola como estrutura de sustentação do trabalho docente: apoio da escola; tempo; formação escolar interna; estabilidade para trabalhar sem pressão; conhecimento das turmas; infraestrutura para aulas práticas; valorização do professor.

Esses itens indicam que a estabilidade emocional e institucional é uma condição básica para melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, especialmente diante dos cenários marcados por insegurança, excesso de demandas e desvalorização profissional, como mencionado nas entrevistas.

Ao serem questionados(as) sobre a posição que os processos de formação continuada ocupariam nessa lista, ela foi predominantemente posicionada nos três primeiros lugares. Quando citada em primeiro lugar, era mencionado que ela era a base sobre a qual os demais fatores deveriam se estruturar.

Quando colocada em segundo ou terceiro lugar, era ponderado que sem valorização, estrutura e gestão democrática, a formação tem impacto limitado:

São todos condicionantes que determinam a qualidade do ensino. A qualidade da minha aula está relacionada à minha condição psíquica, a minha condição psíquica está relacionada às condições de trabalho, e as condições de trabalho estão diretamente relacionadas às condições materiais e a formação inicial, que precisa existir além da continuada (P1).

Ninguém relegou a formação ao último lugar, o que reforça a sua centralidade na prática docente e na melhoria da qualidade do ensino.

4.6. Participação em outros processos de formação continuada

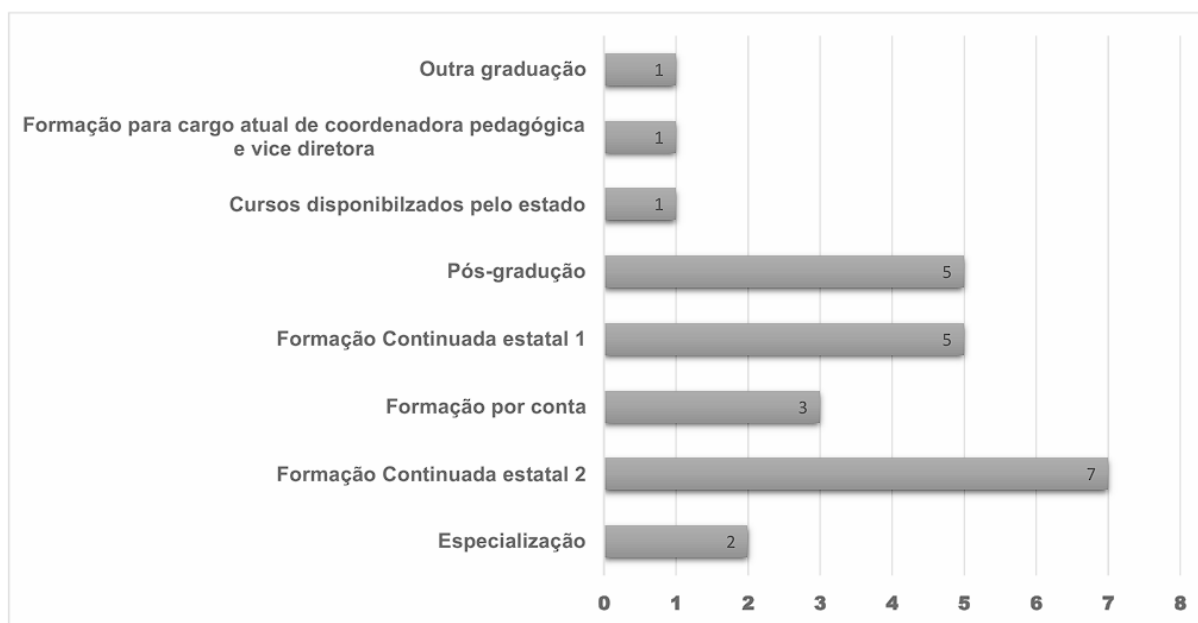
Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar as respostas dos(as) professores(as) quanto à sua participação em outros processos de formação continuada, para além do projeto investigado neste estudo. A partir da última pergunta da entrevista (Você participa de outros processos de formação continuada? Quais?), buscou-se compreender o engajamento dos(as) docentes com diferentes formas de atualização e aperfeiçoamento profissional, bem como identificar os espaços e formatos formativos mais acessados.

Essa análise permite evidenciar não apenas o compromisso individual dos(as) professores(as) com a sua prática pedagógica, mas também lançar luz sobre as lacunas e potencialidades das políticas públicas de formação em exercício. Ao mapear as modalidades de formação mencionadas, é possível compreender como os(as) docentes constroem trajetórias formativas contínuas, quais recursos mobilizam para isso e quais aspectos valorizam em diferentes propostas, contribuindo para a reflexão sobre a diversidade e qualidade dos processos formativos disponíveis no contexto educacional atual.

As respostas à nossa última pergunta indicam que os(as) professores(as) entrevistados(as) participam de outros processos de formação continuada para além do projeto analisado, revelando um comprometimento com o próprio desempenho

profissional. É importante destacar que as respostas indicadas no gráfico abaixo (Figura 3)¹ podem indicar mais de uma opção por professor(a), ou seja, a somatória de modalidades é superior à quantidade de pessoas entrevistadas.

Figura 3 - Gráfico sobre as modalidades de formações continuadas realizadas pelos(as) professores(as) entrevistados(as)



Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

A análise de conteúdo das respostas permitiu agrupar os dados em quatro categorias principais, de acordo com a natureza das formações mencionadas: formações oferecidas pelo Estado e por redes públicas; formações autogeridas por iniciativa própria; pós-graduação e especializações; formações vinculadas ao cargo de gestão escolar.

- Formações oferecidas pelo Estado e por redes públicas - Formação continuada estatal 1”, “Formação continuada estatal 2” e “Cursos disponibilizados pelo Estado”.

Esses programas são promovidos pelas secretarias de educação e configuram as formações mais acessíveis e frequentes para os(as) docentes da rede pública. Sua alta adesão evidencia a presença de uma estrutura oficial de formação, mas também exige uma avaliação crítica: a frequência

¹ Visando a garantia do anonimato dos(as) participantes, dois itens indicados tiveram os seus nomes substituídos por “Formação continuada estatal 1” e “Formação continuada estatal 2”.

não indica necessariamente a qualidade ou a efetividade dessas formações. Em outras falas, alguns(as) professores(as) entrevistados(as) contrastam esse tipo de formação com o projeto analisado, valorizando esse último justamente por ser mais situado, dialógico e responsivo às suas necessidades reais.

- Formações autogeridas por iniciativa própria - “Formação por conta”.

Essa categoria indica uma busca ativa e autônoma por qualificação, muitas vezes impulsionada pela percepção de que as formações constitucionais não dão conta das demandas do cotidiano escolar.

- Pós-graduação e especializações - “Pós-graduação”; “Especialização” e “Outra graduação”.

Esse conjunto mostra uma aposta na formação acadêmica como via de aprofundamento e valorização profissional. Ao mesmo tempo, é preciso problematizar o acesso desigual a essas oportunidades, muitas vezes restrita por questões financeiras, geográficas ou de tempo.

- Formações vinculadas ao cargo de gestão escolar - “Formação para o cargo atual de coordenação pedagógica e formação para vice-direção”.

Essas respostas mostram que a formação continuada também é exigida (ou buscada) em função de responsabilidades específicas na gestão escolar, o que aponta para necessidade de pensar políticas formativas que articulem docência e gestão de maneira mais integrada.

Esses dados reforçam pontos importantes para a nossa pesquisa: o primeiro é que a formação continuada já é parte da cultura profissional docente, mas nem sempre é reconhecida ou valorizada profissionalmente. Como explicado por P4, “(...) *alunado muda, então precisamos estar em constante formação*”. Os(as) professores(as) participam ativamente de diversas formações, ainda que muitas delas não estejam articuladas a uma política educacional coerente e transformadora.

O segundo é que o projeto de formação analisado se diferencia por sua proposta crítica, colaborativa e situada. Ao ser contrastado com informações padronizadas e generalistas como as fornecidas por órgãos oficiais, ele ganha relevância como modelo possível de política formativa baseada em diálogo com os sujeitos da prática e em resposta concreta às suas demandas.

5. CONCLUSÃO

As análises dos dados coletados indicam que a formação continuada, quando criticamente estruturada e voltada às necessidades reais dos(as) docentes, tem um impacto significativamente positivo na qualidade de ensino.

Os(as) professores(as) participantes destacaram que elementos como metodologias diferenciadas, atualização dos conteúdos programáticos, articulação entre teoria e prática e a mediação dos encontros foram fundamentais para redirecionar suas práticas pedagógicas e fortalecer o sentimento de pertencimento profissional. Quando articulada à universidade, como um espaço de produção científica, possibilita uma construção de processos formativos contínuos, colaborativos e contextualizados, bem como trabalhar com estratégias que articulem com a realidade do(a) professor(a).

Entretanto, apesar da alta valorização da formação continuada, os resultados evidenciam que sua eficácia está fortemente condicionada por um conjunto de fatores externos à própria formação. A precariedade da infraestrutura escolar, a rigidez dos currículos, a sobrecarga de trabalho e a ausência de apoio institucional são obstáculos concretos que limitam a implementação efetiva das propostas formativas, mesmo quando estas são percebidas como pertinentes e aplicáveis. Esse contraste revela que o impacto da formação não está apenas na qualidade do conteúdo mas também nas condições materiais que sustentam o trabalho pedagógico.

Os resultados também reforçam a importância de compreender a qualidade do ensino como produto de múltiplas variáveis. A formação continuada é uma dessas variáveis, e seu impacto positivo se potencializa quando articulado a políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho, infraestrutura adequada e gestão escolar colaborativa e todos esses fatores influenciam um ao outro e nos mostram a necessidade de transformação do atual modelo educacional para que finalmente possamos ter um ensino de qualidade.

Investimentos em processos de formação continuada de professores(as) é essencial e precisam estar articulados a um conjunto mais amplo de políticas públicas educacionais que reconheçam e fortaleçam o papel do(a) professor(a) no processo educativo. Portanto, a formação continuada não pode ser percebida como um esforço isolado, desvinculado das condições concretas de trabalho dos

docentes. Um(a) professor(a) com formação inicial e continuada de ótima qualidade, mas submetido(a) a um ambiente escolar precário, com falta de recursos, excesso de turmas e cerceamento de sua autonomia, encontrará obstáculos e desafios para aplicar o que aprendeu. Por isso, a formação continuada precisa ser acompanhada de políticas de valorização profissional.

É fundamental que as formações sejam contínuas e construídas de forma dialógica, respeitando a escuta ativa dos docentes e evitando modelos homogêneos e prescritivos que desconsideram a diversidade dos contextos escolares. Além disso, a análise das respostas nos permite dizer que o tempo para diálogo entre pares é de grande relevância nesses processos.

Portanto, mais do que apenas aprimorar técnicas ou atualizar conteúdos, os espaços de formação continuada de professores(as) devem contribuir para a construção de uma identidade docente fortalecida. Essa formação, quando vinculada a uma política educacional socialmente comprometida, que garanta o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, torna-se uma ferramenta poderosa de resistência e transformação, a fim de superar a fragmentação das ações educativas e caminhar rumo a uma escola comprometida com o ensino aprendizagem crítico e transformador.

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; NASCIMENTO, Matheus Monteiro; OSTERMANN, Fernanda. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista Thema**, v. 15, n. 3, p. 1064-1088, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/188331/001083549.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FORMOSINHO, João. Formação de professores: a construção de uma profissão. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNEO, João Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, v. 22, n. 140, p. 1–55, 1932. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1933-01885-001>. Acesso em: 11 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 4. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva**. Brasília: Editora Liber livro, 2004.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto de pesquisa: **AVALIAÇÃO DE UM PROCESSO COLABORATIVO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Pesquisadores(as) Responsáveis: **Danielli Suzel de Carvalho Seraphini Dutra, Ellen Fernanda Barros, Leila dos Santos Araújo, Luana Silva Sales e Pedro Henrique de Souza Santos.**

Orientador: **André Santachiara Fossaluzza**

Instituição Proponente: **Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências (IBB), Botucatu, Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação (DCHNA).**

Você foi convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa científica. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, preencha os dados pedidos abaixo, os quais confirmam a veracidade das informações fornecidas.

Nesta pesquisa você participará de uma **entrevista semiestruturada**, o que significa que uma entrevista será conduzida a partir de um roteiro elaborado previamente pelos(as) pesquisadores(as), ainda que outras perguntas possam ser adicionadas ao longo da interação dialógica. Sua participação deverá ter a duração de aproximadamente **30 a 40 minutos** (Resolução 510/2016, art. 17, item I).

Esta pesquisa **não possui benefícios diretos para você.**

De forma indireta, ela irá contribuir para a **avaliação de processos de formação continuada de professores(as) da educação básica, especialmente de componentes curriculares da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias.**

Garantimos que os dados coletados na pesquisa serão publicados de forma a garantir o **anonimato** das pessoas participantes, ou seja, não será possível a sua identificação junto aos dados apresentados.

Reforçamos que não serão publicados quaisquer dados que permitam a sua identificação, garantindo a **confidencialidade e a privacidade, a proteção dos dados e a não estigmatização** dos(as) participantes da pesquisa.

Além disso, não há qualquer tipo de despesa por sua participação.

Os resultados da pesquisa fazem parte de um **trabalho de conclusão de curso** e poderão ser utilizados para publicações em eventos de caráter científico. Se desejar, poderá ser informado dos resultados dessa pesquisa, solicitando pelo e-mail **andre.fossaluzza@unesp.br**, identificando-se (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso VI).

As entrevistas serão gravadas (voz) e transcritas. As transcrições serão armazenadas em um dispositivo eletrônico local nas dependências do Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação (DCHNA), IBB, UNESP, salvas em um disco rígido, excluídas de qualquer armazenamento em nuvem. O

mesmo tratamento será dado aos TCLE preenchidos pelas pessoas participantes (Carta Circular n. 1/2021 - CONEP/SECNS/MS, itens 3.1, 3.2 e 3.3).

Sua participação é voluntária, o que significa que escolherá se quer ou não participar, assim como poderá desistir a qualquer momento e optar por não responder às perguntas, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo ou penalidade (Carta Circular n. 1/2021 - CNEP/SECNS/MS, item 2.2.1 e Resolução 510/2016).

DESTACA-SE A IMPORTÂNCIA DE GUARDAR EM SEUS ARQUIVOS UMA CÓPIA DO DOCUMENTO ACIMA (DE REGISTRO DE CONSENTIMENTO) disponível neste [link](#). Caso seja de seu interesse, você poderá solicitar aos pesquisadores uma via deste documento devidamente assinado, ou seja, você terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. (Resolução 510/2016, art. 17, item X).

Os riscos relativos à participação nesta pesquisa são pequenos, dado os procedimentos indicados para a garantia do anonimato. Eles se referem ao acesso de terceiros às gravações e à identificação posterior das pessoas participantes. Nesse sentido, em nenhum momento será mencionado o nome do projeto de extensão e quaisquer dados que permitam a identificação dos(as) participantes (nomes, imagens, município e escola de atuação). As entrevistas serão gravadas (voz) e transcritas. As entrevistas serão gravadas (voz) e transcritas. As transcrições serão armazenadas em um dispositivo eletrônico local nas dependências do Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação (DCHNA), IBB, UNESP, salvas em um disco rígido, excluídas de qualquer armazenamento em nuvem. O mesmo tratamento será dado aos TCLE preenchidos pelas pessoas participantes (Carta Circular n. 1/2021 - CONEP/SECNS/MS, itens 3.1, 3.2 e 3.3). Ainda assim, por se tratar de uma coleta de dados no ambiente virtual, deve-se considerar as limitações da tecnologia utilizada.

Quaisquer dúvidas ou assistência podem ser direcionados ao pesquisador responsável, **André Santachiara Fossaluzza**, por meio do e-mail **andre.fossaluzza@unesp.br**, telefone **(14) 3880-0172**, ou presencialmente, no **Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação (DCHNA), Instituto de Biociências (IBB), Câmpus de Botucatu, UNESP**, localizado à Rua Profa. Dra. Cecilia Magaldi, S/N, Distrito de Rubião Júnior, 18618-697, Botucatu/SP.

Caso você venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você tem direito à assistência e a buscar indenização, de acordo com a Resolução 510/2016, art. 19 § 2º.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que, tendo lido as informações aqui contidas, compreendi o objetivo desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e estou plenamente de acordo com a minha participação. Também declaro estar ciente de poder desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem quaisquer

penalidades. Assim, ao clicar em “**Próxima**”, autorizo a participação nesta pesquisa e concordo plenamente com a utilização de todos os registros obtidos para fins de ensino e pesquisa, além da publicação em revistas científicas e/ou apresentação em congressos, uma vez que é assegurada a confidencialidade dos dados.

Justificativas da pesquisa:

O presente estudo busca entender e avaliar um processo de formação continuada e os elementos apresentados que são essenciais e contribuem para a melhoria da qualidade de ensino, a fim de entender o seu impacto na formação de professores(as) da educação básica, conhecendo a sua contribuição na ação docente e o diferencial para uma efetiva formação continuada, por meio da análise de um projeto de extensão baseado em perspectivas teóricas progressistas em educação, visando práticas de caráter democrático, inclusivo, participativo, interdisciplinar e não-discriminatório.

Objetivos da pesquisa:

Compreender e avaliar o impacto da formação continuada de professores(as) da educação básica da rede pública e conhecer a sua contribuição na ação docente. Além disso, são objetivos específicos:

- Mapear a ocorrência de processos de formação continuada em uma rede pública estadual de educação básica, especialmente aqueles direcionados à professores(as) da área de Ciências da Natureza;
- Investigar os principais obstáculos e desafios enfrentados por professores(as) da educação básica para a implementação prática dos conteúdos e metodologias abordados durante processos de formação continuada.
- Propor melhorias ao processo de formação continuada de professores(as) das redes públicas de educação básica.

Método e instrumento de coleta de dados:

- Entrevistas semiestruturadas.

☐ Estou de acordo com os termos apresentados e aceito participar da pesquisa.
