

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PRECEPTORES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UFRA: A EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

REPRESENTATIONS OF SUPERVISING PROFESSORS IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM/UFRA: THE EXPERIENCE OF THE BACHELOR'S DEGREE IN BIOLOGICAL SCIENCES

REPRESENTACIONES DE DOCENTES SUPERVISORES EN EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA/UFRA: LA EXPERIENCIA DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS BIOLÓGICAS



10.56238/revgeov17n4-051

Thais Gabriele Mendes da Silva

Mestranda em Desenvolvimento Regional e Sustentabilidade na Amazônia

Instituição: Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

E-mail: thaisgabrielemendes123@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9046-3064>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0048922264726888>

Felipe Alex Santiago Cruz

Doutor em Educação em Ciências e Matemática

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

E-mail: felipealex10@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3931-298X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4156324727497674>

RESUMO

O artigo tem como temática formação de professores de Ciências e como objeto as *Representações* de Professores Preceptores do Programa de Residência Pedagógica/UFRA do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, *campus* de Capanema - PA. O problema perpassou acerca do modo como se conformam as representações de professores preceptores do Programa Residência Pedagógica acerca de suas ações formativas no Programa. O objetivo incide em compreender as representações de professores preceptores do Programa Residência Pedagógica/UFRA acerca de suas ações formativas no Programa. A discussão teórica partiu de quatro categorias, que são: Educação (Brandão, 2002; Gohn, 2014; Perrenoud, 2000); Práticas de Ensino de Ciências (Krasilchik, 200; Carvalho, 2011); Programa de Residência Pedagógica CAPES/MEC (Portaria n. 038 de 28 de setembro de 2018 e documentos correlatos); *Representações* (Chartier, 1991; 2011). Na metodologia delimitamos uma abordagem qualitativa, com técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e entrevista. O artigo aponta que o Programa ocupava importante destaque tanto para os professores preceptores como para os residentes, no entanto, foram confirmados a carência de formação inicial e continuada dos professores preceptores na terceira versão do programa.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica. Formação de Professores. Representações.



ABSTRACT

The article has as its theme the training of Science teachers and as its object the Representations of Preceptor Teachers of the Pedagogical Residency Program/UFRA of the Biology Degree Course at the their Federal Rural University of the Amazon - UFRA, Capanema campus - PA. The problem permeated the way in which the representations of preceptor teachers of the Pedagogical Residency Program are formed about their formative actions in the Program. The objective is to understand the representations of preceptor teachers of the Pedagogical Residency Program/UFRA about their formative actions in the Program. The theoretical discussion started from four categories, which are: Education (Brandão, 2002; Gohn, 2014; Perrenoud, 2000); Science Teaching Practices (Krasilchik 2000; Carvalho, 2011); CAPES/MEC Pedagogical Residency Program (Ordinance no. 038 of September 28, 2018 and related documents); Representation (Chartier, 1991; 2011). In the methodology, we delimited a qualitative approach, with bibliographic, documentary and interview research techniques. The article points out that the Program occupies an important place for both the preceptor teachers and the residents; however, the lack of initial and continuing training of the preceptor teachers was confirmed in the third version of the program.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Teacher Training. Representations.

RESUMEN

El artículo tiene como temática la formación de profesores de Ciencias y como objeto las Representaciones de Profesores Preceptores del Programa de Residencia Pedagógica/UFRA del Curso de Licenciatura en Biología de la Universidad Federal Rural de la Amazonía - UFRA, campus de Capanema - PA. El problema giró en torno a cómo se conforman las representaciones de los profesores preceptores del Programa Residencia Pedagógica acerca de sus acciones formativas en el Programa. El objetivo es comprender las representaciones de los profesores preceptores del Programa Residencia Pedagógica/UFRA acerca de sus acciones formativas en el Programa. La discusión teórica partió de cuatro categorías: Educación (Brandão, 2002; Gohn, 2014; Perrenoud, 2000); Prácticas de Enseñanza de Ciencias (Krasilchik, 2000; Carvalho, 2011); Programa de Residencia Pedagógica CAPES/MEC (Ordenanza n. 038 de 28 de septiembre de 2018 y documentos correlatos); Representaciones (Chartier, 1991; 2011). En la metodología delimitamos un abordaje cualitativo, con técnicas de investigación bibliográfica, documental y entrevista. El artículo señala que el Programa ocupaba un lugar destacado tanto para los profesores preceptores como para los residentes; sin embargo, se confirmó la carencia de formación inicial y continuada de los profesores preceptores en la tercera versión del programa.

Palabras clave: Programa de Residencia Pedagógica. Formación de Profesores. Representación.



1 INTRODUÇÃO

O artigo tem como temática a formação de professores de Ciências e como objeto de investigação as *representações de professores preceptores*¹ da terceira versão do Programa de Residência Pedagógica/UFRA - PRP², ocorrido entre os anos de 2022 a 2024, bem como as suas experiências formativas no referido Programa. O destaque ao conceito de *representações* constitui discussão estrutural neste estudo e será objeto de circunstanciamento e problematização mais à frente.

Os aspectos conceituais se articulam com a delimitação das categorias teóricas assumidas no artigo e que estão voltadas ao empreendimento de esforços, que partem da seguinte Literatura Especializada e aporte teórico, se não, vejamos: *Educação* (Brandão, 2002; Gohn, 2014; Perrenoud, 2000); *Práticas de Ensino e Práticas de Ensino de Ciências* (Krasilchik, 2000; Carvalho 2011); *Programa Residência Pedagógica CAPES/MEC* (Portaria n. 038 de 28 de setembro de 2018 e documentos correlatos) *Representação*: (CHARTIER, 1991; 2011).

Dada a delimitação da estrutura de discussão teórica inicial acima, cabe-nos apresentar o seguinte problema que norteia o artigo. Ei-lo: *de que modo se conformam as representações de professores preceptores do Programa Residência Pedagógica/UFRA acerca de suas ações formativas no Programa? estudos teóricos, metodológicos de modo circunstanciado e, de modo objetivo, a definição do seguinte objetivo que, objetivamente, fará frente ao problema do estudo deste artigo: compreender as representações de professores preceptores do Programa Residência Pedagógica/UFRA acerca de suas ações formativas no Programa.*

Ademais, o artigo está organizado da seguinte forma: Introdução com uma breve contextualização do artigo, a questão problema e o objetivo do artigo; Discussão teórica que estruture o objetivo do artigo; Os aspectos metodológico com a abordagem qualitativa, conformadas por técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de entrevista; O Processo de Levantamento, Organização e Sistematização dos dados fora realizado com base em algumas técnicas conceituais da Análise de Conteúdo, proposta por de Laurence Bardin (2011); Processo analítico será objeto de análise inicial, considerando a literaturas especializadas e apostes teóricos, sem desprezar o fato que essas categorias pode ser somada a pertencias categorias durante as análises dos dados; e as Considerações finais sintetizado com os principais pontos do trabalho demonstrando se os objetivos foram alcançados.

Em conformidade com os destaques desta seção, torna-se pertinente apresentar, à seguir sobre as discussões teóricas do desenvolvimento do artigo, onde será apresentado a Literatura Especializada e aporte teórico conforme apontado anteriormente.

¹ Professores Preceptores é a terminologia contida no regulamento do Programa de Residência Pedagógica referente aos professores da Escola Básica que acompanha os residentes na escola - campo.

² O Programa é institucionalizado pela CAPES/MEC e gerido pelas Instituições de Ensino Superior do país.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico em um estudo compreende uma análise crítica e organizada da literatura pertinente ao tema, fornecendo uma contextualização teórica e definindo os conceitos-chave. Deve conter de maneira abrangente as teorias, modelos e pesquisas anteriores, identificando lacunas, contradições e consensos na literatura que são importantes para o foco do trabalho que está sendo desenvolvido.

Buscando inferir uma discussão teórica que estruture o tema e o objeto deste artigo, bem como os seus aspectos qualitativos, realizamos investimentos em estudos teóricos partindo de quatro categorias que estão diretamente relacionadas como o tema e o objeto, que são: *Educação, Práticas de Ensino de Ciências, Programa de Residência Pedagógica, Representação*. Essas categorias foram definidas em conjunto com o orientador e fazem parte de um aporte teórico e conceitual.

Para apresentar tais discussão, empreendemos esforços de estudos sobre as categorias, no sentido de estruturar *capitais* de conhecimento que demandasse compreender o cenário de discussão teórica do tema e do objeto. O conceito de *capital* anunciado considera as contribuições de Pierre Bourdieu (1979) e está relacionado ao seu esforço de construção de uma teoria da ação prática, de modo que os agentes concretos, inseridos em um espaço social e detentores de um conjunto específico de disposições incorporadas, agem em contextos sociais distintos e, por conseguinte, acumulam diferentes tipos de *capitais*, que perpassam por: *capital econômico*, constituído pelas diferentes formas de produção (terra, trabalho, fábrica) e conjuntos de bens econômicos (dinheiro, patrimônio) é acumulado e por meio de estratégias estabelece os vínculos econômicos já o *capital social* é entendido como honra, prestígio social e poder (Bonamino *et al.*, 2010).

O *capital cultural*, dimensão fundamental desse estudo, segundo Bourdieu (2000), define como as regras da vida social e o conceito científico-econômico de *capital* como invenção do capitalismo que limita o universo das relações sociais à mercantilização, o *capital cultural* formulado por Pierre Bourdieu explica as desigualdades de rendimentos escolar observado entre os alunos, deslocando o eixo explicativo de ordem individual (inteligência, aptidão, dom, etc.), para os fatores de ordem social, levando em consideração o meio sociocultural de pertencimento.

À despeito dos conceitos relativos aos tipos de capitais resumidamente anunciados acima, o nosso trabalho com o conceito considera o *capital intelectual e cultural* como dimensões que contribuem para o entendimento que os professores e alunos realizam na escola, por meio das práticas de ensino e aprendizagens.

Em conformidade, o Programa de Residência Pedagógica/UFRA contribuiu para a definição do objeto de estudo do artigo que, em nosso entendimento, se articula com as *representações* dos professores preceptores do programa acerca de suas ações formativas, tais estratégias foram definidas em conjunto com o professor orientador dos esforços das Literaturas especializadas e aporte teórico



que consolidou o estudo em questão.

No que corresponde ao Programa citado, observamos que um dos objetivos do mesmo está relacionado às contribuições qualitativas para a formação de professores no Brasil. No que toca aos aspectos relacionados à formação de professores, convém destacar que a literatura especializada relativa a essa temática de estudos no Brasil circunstancia a *formação inicial de professores* como primeira etapa da formação e “têm por objetivo formar professores para a Educação Básica: Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Profissionalizante; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial” (Gatti, 2010, p.1359).

Ainda, a formação de professores considera as condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, assumindo compromissos éticos e sociais” (Gatti, 2017). Por conseguinte, orienta que *formação continuada* constitui o movimento de ampliação dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior, compreendo esta como atualização, aprofundamento, constituição de *capitais* de conhecimentos como requisito para o avanço dos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias e as repercussões sociais. Ademais, a *formação continuada* ofertada nas redes de ensino, se objetiva em compensar as lacunas procedente da formação inicial (Gatti; Barreto, 2008).

Caminhando na ampliação das reflexões apontadas acima, apresentamos aspectos conceituais de *Educação* como necessária no estudo, conforme dito anteriormente. Portanto, convém acionar as contribuições de Carlos Rodrigues Brandão (2002) que afirma que “ninguém escapa da Educação! seja em casa, igreja ou escola, todos os indivíduos se envolvem com a Educação, no ato de aprender, para ensinar, o mesmo se questiona se o ideal seria o termo Educação ou Educações?” (p.7). As ideias do autor consideram o conceito de Educação e demandam compreender que não é apenas uma questão de vida, mas ela faz parte de uma esfera humana propícia às trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, detorná-lo mais humano (Brandão, 2002).

O entendimento acima se amplia quando Glória Gohn (2014) apresenta a discussão a partir de dois espaços de ocorrência da Educação: Educação formal e Educação não formal. Para a autora, Educação formal se desenvolve em espaços institucionalmente organizados, como as escolas, Universidades etc., a partir de um currículo previamente estabelecido orientado pelo Ministério da Educação/MEC. Por outro lado, a Educação não formal ocorre por meio dos processos de socialização, seja no âmbito familiar, bairro, rua, igreja, onde se pauta nos valores e culturas próprias, passado de geração a geração. Ou seja, “é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (Gohn, 2014, p.40). Ainda, nas palavras de Maria Gohn:

A concepção que temos da educação não formal parte do suposto que a educação propriamente dita é um conjunto, uma somatória que inclui a articulação entre educação formal – aquela



recebida na escola via matérias e disciplinas, normatizada e a não formal tem um campo próprio, embora possa se articular com as duas. A não formal são os saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências via a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como em projetos sociais, movimentos sociais etc. (p.47).

No contexto elucidado acima, é possível observar a articulação entre a Educação formal e Educação não-formal, em que ambas se complementam, considerando os saberes e aprendizagens desenvolvidos no espaço social e a Educação socializada nas escolas. A diferença entre ambas é que na educação formal existe uma intencionalidade da ação, nessa perspectiva os agentes buscam caminhos e procedimentos para tomar uma decisão e realizá-la (Gohn, 2010).

No que corresponde os aspectos da Educação escolar, nos valem das reflexões acerca da finalidade da Escola e da formação dos professores segundo (Perrenoud, 2002):

Não é possível formar professores sem escolhas ideológicas, em conformidade com o modelo social e humano que se defende, não se atribui os mesmos objetivos à escola, na qual não define o papel do professor. O que será levado em consideração são as lutas políticas e o cenário econômico, mesmo existindo uma sociedade planetária as finalidades da educação é uma questão nacional, embora os pensamentos e ideias atravesse fronteiras, mas o país em questão decide a finalidade da escola em seu território e conseqüentemente formarão seus professores. (p.12).

Em conformidade com o supracitado acima, o autor se vale da ideia de que a formação de professores não é possível sem posições ideológicas, considerando as lutas políticas e o cenário econômico, onde o objetivo da Educação se consiste em uma questão nacional, definindo-a de acordo o território e, por conseguinte a formação dos professores.

Para corroborar com o texto desenvolvido até o momento, no que toca à formação de professores, considerando os documentos oficiais no que diz respeito a política e as diretrizes da educação. Para Libâneo (2016) existem três organizações sobre as finalidades e funcionamento da escola: a orientação dos organismos multilaterais das políticas educativas de proteção à pobreza associada ao currículo instrumental; orientações sociológicas/intercultural de atenção à diversidade social e cultural e a orientações dialéticas - crítica assentada na tradição da teoria histórica - cultural (Libâneo, 2016).

Nesse texto, a orientação dos organismos multilaterais supracitadas acima tem sido dominante no sistema de Ensino brasileiro com as vinculações das políticas educacionais e associam o funcionamento do sistema educacional a programas de alívio à pobreza e redução da exclusão social. A orientação sociológica/intercultural defende um currículo de experiências educativas, formado por meios de experiências socioculturais vividas em situações educativas e por fim as orientações dialéticas-crítica assentadas na tradição da teoria histórico-cultural, apresenta um cunho crítico e defende um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais. (Libâneo, 2016).



Discorrido os conceitos acerca da categoria *formação de professores e Educação*, assume-se em conformidade a categoria *Ensino de Ciências*, a definição dessa categoria nos ajudará a compreender a elaboração das práticas de Ensino dos professores de Ciências, na qual é objeto de estudo e será elemento de análise dos dados que serão tratadas mais à frente.

As discussões teóricas estruturais residem inicialmente na área da Educação, com Brandão (2002); Gohn (2014); Perrenoud (2010); Libâneo (2016). No entanto, motivados por tais discussões, autores da área de Ensino de Ciências como Krasilchik (2000) e Carvalho (2011), trazem discussões acerca das práticas de Ensino e práticas de Ensino de Ciências, desse modo o estudo assumi esses autores para estruturar essa categoria tratada adiante.

Para Carvalho e Gil-Pérez (2011) ao se questionar sobre as práticas de Ensino de Ciência, o que o professor deve “saber” e “saber fazer”, certamente é conhecer a matéria a ser ministrada, a ausência dos conhecimentos científicos constitui a principal dificuldade para que os professores se mobilizem em atividades inovadoras, na qual transforma o professor em um mero transmissor mecânico acerca dos conteúdos dos livros e textos. O professor precisa conhecer a história da ciência, não apenas como um aspecto básico da cultura científica, mas como uma forma de problematização do mesmo.

Perrenoud (2000) destaca dez competências para ensinar: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua. No entanto, afirma que não se pode observar e conceituar todas as facetas do ofício da profissão de professor e conceber as mesmas constatações, fragilidades e todas as competências correspondentes. Nessa linha de entendimento, às licenciaturas em Ciências Biológicas, vinculada ou não as Bacharelados, e os cursos bem-conceituados estão distante de formar adequadamente o professor de Ciências em vista seus o currículo altamente biologizados (Cunha; Krasilchik, 2000).

Dadas as discussões teóricas anteriores, entendemos como pertinente discorrer sobre os aspectos referentes ao Programa de Residência Pedagógica/CAPES/MEC, que confere uma dimensão estruturante neste estudo. Tal Programa foi criado por meio da Portaria Ministerial n. 038, de 28 de fevereiro de 2018, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que fazia parte da estrutura do Ministério da Educação (MEC), tendo atribuído à referida Coordenação o incentivo de promover e supervisionar a formação inicial e continuada de professores, nos programas de ensino e pesquisa educacional, bem como outras atribuições. Eram objetivo do programa:



Quadro 1: Programa de Residência Pedagógica/MEC/CAPES

Objetivos do Programa de Residência Pedagógica
I- Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam a licenciamento a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
II- Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
III - Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
IV- Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

Fonte: Organizada pelos autores, com base nas informações contidas no Edital n. 06/2018 (CAPES, 2018)

Ainda no contexto dos objetivos mencionados acima, vale ressaltar que o programa foi ofertado à discentes devidamente matriculado e que cursavam a segunda metade da licenciatura. O programa busca uma aproximação entre os discentes dos Cursos de Licenciatura e o Ensino Básico, buscando uma melhoria com relação as práticas de ensino, associando teoria à prática, de modo que estabeleça também o aperfeiçoamento do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) e realizar adequações no currículo e nas ações pedagógicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2018).

Ademais, os residentes eram acompanhados nas escolas, por um professor da Educação Básica denominado professor preceptor e as orientação é mediada por um docente da universidade, designado orientador. No que toca aos subprojetos, eles tinham a duração de 18 meses, e indicavam carga horária mínima de 400 horas distribuída ao longo do período supramencionado (CAPES, 2022). Vale ressaltar a relevância dos docentes preceptores do projeto, apresentado como um dos objetos de pesquisa em uma perspectiva de representação segundo Chartier (1991), onde propõe em uma de suas discussões:

o projeto de uma história global, capaz de articular num mesmo apanhado os diferentes níveis da totalidade social; a definição territorial dos objetos de pesquisa, geralmente identificados como descrição de uma sociedade instalada num espaço particular (uma cidade, uma província, uma região) que era a condição de possibilidade da coleta e do tratamento dos dados exigidos pela história total; o primado conferido ao recorte social considerado capaz de organizar a compreensão das diferenciações e das partilhas culturais. Ora, este conjunto de certezas/abalou-se progressivamente, deixando o campo livre a uma pluralidade de abordagens e de compreensões (p.176).

A respeito do enunciado a relevância de uma abordagem de pesquisa de modo que leve em consideração a pluralidade de abordagens e compreensões entendida por cada indivíduo, a qual não se resume em definições social, territorial dos objetos em questão. De posse disso, a pesquisa em questão preza por essa definição de compreensão durante a interpretação dos dados, respeitando as diferenças e particularidades apresentada por cada preceptor.

Para Chartier (1991) toda reflexão metodológica, estão enraizadas em determinadas práticas históricas em áreas funcionais específicas, e que se organiza em três polos: de um lado o estudo crítico dos textos, do outro as histórias dos livros e pôr fim a análise prática que se apresentam por meio dos



bens simbólicos, se configurando em usos e significações diferentes. Posteriormente em 2011, o mesmo complementa que “Não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas de representação. Ou seja, qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa” (Chartier, 2011, p.16), de modo que, as representações das práticas é uma condição obrigatória para compreender as situações que são o objeto da representação.

Em conformidade com os aspectos estruturais apresentado nesta seção, torna-se pertinente apresentar, à seguir, sobre as discussões do Desenvolvimento do estudo, onde será apresentado o percurso de trabalho metodológico, o processo de levantamento de dados, a organização e análises dos mesmos, que buscou seguir uma lógica metodológica esperada para um trabalho acadêmico desta natureza.

3 SOBRE OS ASPECTOS METODOLÓGICOS EMPREENDIDOS

A definição metodológica partiu de uma abordagem qualitativa, conformadas por técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de entrevistas. O detalhamento acerca deste percurso de trabalho será apresentado ao leitor mais à frente. Assim, para a delimitação deste encaminhamento metodológico, empreendemos estudos teóricos advindos de literaturas especializadas, como: Boghan e Biklen (1982) e Gil (2002). Nesta etapa partimos do investimento em conhecimento acerca de metodologias de pesquisa qualitativa de pesquisa.

Neste contexto, a pesquisa qualitativa segundo Robert Boghan e Sari Biklen (1982) apresenta cinco definições: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como uma fonte direta de dados e o pesquisador como o principal instrumento, o contato direto e prolongado do pesquisador como o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise de dados tende a seguir um processo indutivo (Bogdan; Biklen, 1982).

Para complementar a definição e estrutura do estudo, assumimos algumas técnicas de pesquisa, como a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista. A primeira técnica é fundamentada na pesquisa bibliográfica, cuja ação fora desenvolvida por meio de materiais produzidos, como livros e artigos científicos levantados e estudados até então. Em conformidade com a técnica de pesquisa documental e semelhante à pesquisa bibliográfica, a distinção de ambas é que a pesquisa documental se vale de materiais que até então não foram submetidas a um tratamento analítico onde as fontes são muito mais diversificadas e dispersas (Gil, 2002). Além de estabelecer essas duas técnicas mencionadas acima, o estudo conta com a técnica de entrevista que “pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação ‘face a face’ em que uma delas fórmula questões e a outra



responde” (Gil, 2002, p.115).

4 PROCESSO DE LEVANTAMENTO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS LEVANTADOS

O processo de organização, codificação e sistematização dos dados, fora realizado com base em algumas técnicas conceituais da Análise de Conteúdo, proposta por de Laurence Bardin (2011). Esse culminou com a organização das informações inseridas em banco de dados. As contribuições advindas de algumas técnicas da técnica da Análise de Conteúdo concorreram para os encaminhamentos das três etapas de trabalho: organização dos dados; sistematização dos dados e análise dos resultados.

Em conformidade com a primeira etapa referente a organização dos dados de acordo com Bardin (2016) tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais em um esquema no desenvolvimento das operações sucessiva em um plano de análise, essa etapa ocorre a escolha dos documentos e formulação dos objetivos. Esse processo se iniciou durante o contato inicial com os documentos referentes e a literatura especializada.

A segunda etapa se constituiu pela sistematização dos dados, que consiste essencialmente em operações de codificações, decomposição ou enumeração, em conformidade com regras previamente formuladas (Bardin, 2016). Com a objeção de manter a entrevista integral e com o devido anonimato dos agentes participantes, buscando imprimir o devido rigor à técnica. Posteriormente realizamos a terceira etapa com a análise dos resultados, onde os dados brutos foram tratados de modo significativos, por meio de operações estatísticas e formulações de quadros de resultados, diagramas, figuras ou modelos, os quais consideram as informações fornecidas pela análise (Bardin, 2016).

A partir dos apontamentos teóricos, abordagens e técnicas adotada no presente artigo, destaco que os investimentos no *capital* teórico a luz das literaturas especializadas e aposte teóricos se iniciaram com as etapas dos ESO's, porém, a delimitação do objeto fora definida no mês de janeiro do ano de 2023. Desse modo, as entrevistas foram estruturadas por meio de um roteiro cuja indagações direcionadas aos agentes participantes parte, de modo estrutural, dos objetivos constantes do estudo. Vale ressaltar, que o estudo assume o conceito de “*agente*” segundo as contribuições de Pierre Bourdieu (1979) e, cabendo novamente destacar, está relacionado ao seu esforço de construção de uma teoria da ação prática, de modo que os agentes concretos, inseridos em um espaço social e detentores de um conjunto específico de disposições incorporados, agem nas situações sociais.

A referida versão do Programa de Residência Pedagógica *Campus* Capanema se encontra sob a coordenação de área específica e estão atuando 15 (quinze) alunos residentes e (03) três professores preceptores atuantes na Rede estadual de ensino no município de Capanema. Desse modo, as entrevistas foram realizadas com os três professores participantes desta versão no período de 14 de



junho de 2023 à 23 de junho de 2023.

As entrevistas foram constituídas, inicialmente pela apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido, a fim que os agentes autorizassem suas respostas para fins acadêmicos, em seguida as dimensões pessoais, profissionais e formativas e por fim as dimensões referentes ao objetivo do estudo por meio de perguntas estruturadas. As entrevistas foram gravadas em áudio por meio de aparelho específico e, posteriormente, foram transcritas e editadas de modo a compor o *corpus documental*³ do estudo e organizadas em banco de dados. O referido *corpus* documental advindo das entrevistas se encontra sob a responsabilidade da pesquisadora e do orientador deste estudo.

No que toca ao trabalho com as análises, tais dados deverão ser utilizados na íntegra ou em parte para fins de reflexões e relações entre o dito, não dito, e os aspectos empíricos e epistemológicos. Entendemos que essa dinâmica irá contribuir para o avanço de estudos científicos, publicações de artigos, livros, seminários e outros eventos acadêmicos pertinentes.

Dito isso, a próxima seção tratará sobre a análise dos dados obtidos e as reflexões em base na literatura especializada e aporte teórico do objeto de estudo.

5 SOBRE O PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS

No que toca ao processo analítico do artigo, as categorias teóricas definidas (*Educação, Práticas de Ensino de Ciências, representação e o Programa de Residência Pedagógica*) será objeto de análise inicial, considerando a literaturas especializadas e apostes teóricos, sem desprezar o fato que essas categorias pode ser somada a pertencias categorias durante as análises dos dados.

De acordo com o supracitado na seção anterior referente a metodologia foi delimitado a entrevista como instrumento de coletas de dados, que se constituiu estruturada por meio de um roteiro de perguntas estruturada que consiste em um diálogo previamente estruturado com perguntas aberta, afim de obter informações que contribua para o estudo em questão. Conforme dito na seção anterior, as entrevistas ocorreram em três Escolas públicas estaduais situadas no município de Capanema. Vale ressaltar que essas escolas oferece o Ensino fundamental e Médio e foram selecionadas para receber o PRP, e conta com três professores que atuava como preceptores da terceira versão do programa que se constitui como objeto de estudo. É valido destacar que os objetivos delimitados no artigo orientaram na elaboração das perguntas estruturadas apontada aos agentes participantes.

O roteiro de perguntas, denota a obtenção do objetivo do estudo, por meio das indagações contidas nela. As respostas das referidas perguntas foram transcritas com total anonimato dos agentes participantes, conforme mencionado no Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido, após as transcrições das três entrevistas os dados obtidos foram organizados em quadro na qual será tratada

³ *Corpus documental* é o conjunto de dados de uma pesquisa que possui uma relativa organização a partir o levantamento inicial.



mais à frente. Vale ressaltar que a partir dessa seção o estudo assume a categoria analítica, com a finalidade de analisar as demandas dos dados obtidos. O quadro abaixo está contido as manifestações significativas dos agentes participantes, na qual será objeto de análise. Vale ressaltar que as manifestações a seguir irão assumir a codificação de P1, P2 e P3 para os agentes respondentes.

Quadro 2: Contribuições dos Agentes participantes acerca do Nível de Compreensão das Representações de Professores Preceptores do Programa Residência Pedagógica acerca das suas Ações Formativas no Programa

Perguntas	Respostas dos Agentes Participantes
<p>1) Compreendendo sua inserção na terceira versão do Programa de Residência Pedagógica/MEC/CAPES/UFRA Campus Capanema, fale quais as principais atividades formativas que você participou e quais os temas das mesmas?</p>	<p>P1: <i>“As atividades formativas na realidade foram poucas, o pessoal desde a primeira versão do Residência deram material, na primeira versão eles deram muito material de apoio pedagógico para a gente ler e fazer resumos. Mas formação presencial eu participei apenas de uma oficina de biscoit e foi feita na UFRA Capanema. Essa atividade foi realizada na primeira versão, nessa última versão não participei de nenhum.</i></p> <p>P2: <i>“Não me lembro disso não, eu participei mais não lembro não, faz tanto tempo, o título não, teve muitas atividades, mas na primeira versão e na segunda, só que eu não lembro, pois faz bastante tempo. E a gente teve por exemplo no tempo da pandemia muitas formações online, mas o tema eu não lembro, mas sempre foi referente ao Residência Pedagógica”.</i></p> <p>P3: {...} <i>“a gente teve reuniões de planejamento, de organização das atividades, sempre está repassando todas as etapas de planejamento e novas perspectivas do Ensino na escola {...} o tema Foi Jornada Pedagógica de Formação Continuada para professores da rede estadual”.</i></p>
<p>2) Considerando o Programa de Residência Pedagógica/MEC/CAPES/UFRA, comente sobre suas impressões acerca das contribuições que o programa propiciou para o seu nível de entendimento sobre formação de professores.</p>	<p>P1: <i>O Residência Pedagógicatraxue muitas experiências positivas, primeiro que na minha formação inicial eu não tive tantos estágios, estágios tão extensões como os alunos estão tendo agora no Residência, os contatos deles com a sala de aula é muito grande, com a comunidade escolar, eles sentem na pele mesmo a realidade das escolas, dos alunos”</i></p> <p>P2: {...} <i>“a gente não teve a formação que eles estão tendo hoje, é uma formação bem completa, um programa que eu achei assim muito importante para inserir o Universitário na sala de aula”</i></p> <p>P3: <i>“ eu acredito que todos os professores em sua formação deveria passar pela experiência que os alunos passam quanto estão residentes, no Programa Residência Pedagógica que é também muito diferente do que é estabelecido no ESO, os residente, ele acaba atuando de fato profissional na escola, {...}”</i></p>

Fonte: Elaborada pelos autores (2023)

Quando perguntados sobre suas inserções no Programa de Residência Pedagógica/UFRA, as principais atividades formativas que os professores participaram e suas representações acerca das contribuições propiciadas pelo Programa, os agentes respondentes P1 e P2 relatam não terem participado de nenhuma atividade formativa e que as formações ocorreram em versões anteriores. Em



conformidade com o supracitado, P1 e P3 destacaram atividades formativa na qual participaram na primeira versão do programa. P1 destacou sobre materiais de apoio pedagógico e a oficina de *biscuit* e P3 comentou sobre a “Jornada Pedagógica de Formação Continuada para professores da rede estadual”.

Dada a problemática acima, avaliamos a ausência de formação preliminar dos referidos professores preceptores na terceira versão do Programa. Desse modo, a formação inicial e continuada, nos Cursos de Licenciatura, vem sofrendo com os dilemas: ausência de articulação teórica e prática; dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; abismo entre a realidade acadêmica e a realidade escolar e a desarticulação entre formação inicial e continuada (Paiva; Filho; Figueredo, 2005).

No que compete à segunda pergunta realizada acerca das contribuições do Programa para o entendimento da formação continuada de professores, os agentes respondentes convergiram em avaliar a experiência como positiva em suas trajetórias profissionais. Ilustrativo disso é o posicionamento de P3, que destacou a importância do Programa ao possibilitar a inserção dos residentes no cotidiano escolar e na prática docente, experiência que não teve durante sua formação inicial. Tal perspectiva revela que a formação é entendida como um processo de aprendizagem significativa, na qual os residentes têm a oportunidade de atuar como profissionais docentes de forma presencial. Essa abordagem corrobora a ideia de que a *formação continuada* visa suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, conforme discutido por Gatti e Barreto (2008).

Dada as manifestações anteriores dos agentes, o quadro abaixo apresenta as respostas às perguntas posteriores que compõem o roteiro de entrevista.

Quadro 3 – Contribuições dos Agentes Participantes acerca do Capital de Conhecimento da relação Docente e o Programa de Residência Pedagógica

Perguntas	Respostas dos Agentes Participantes
3) Antes da sua participação no Programa de Residência Pedagógica, você já apresentava conhecimento prévio acerca dos objetivos e atribuições do programa? Discorra sobre	<p>P1: “Não, antes de participar, quando fui convidado primeira vez nunca tinha ouvido falar de Residência Pedagógica, fui ter conhecimento só depois que fui convidado e fui pesquisar e entendi melhor sobre os objetivos do Programa”</p> <p>P2: “Não, não até porque eu acho que fiz parte da primeira versão, então antes não tinha como saber, porque ainda não existia, mas quando a gente foi selecionado”</p> <p>P3: “Acerca do programa em si não, mas eu já participava ativamente em outras atividades relacionadas por exemplo: formação continuada de professores que era um programa de modalidade a distância promovido pela UFPA”</p>
4) Você obteve alguma formação anterior ao início do programa, seja ela de cunho teórico, metodológico e conhecimento prévio acerca dos projetos?	<p>P1: “Não, acerca dos projetos como Residência eu nunca tive nenhuma formação, mas foi me repassado material teórico na primeira versão do projeto”</p> <p>P2: “Teve na primeira e segunda versão, teve o material que foi mandado, tinha o material tanto</p>



	<p><i>digitado quanto também algumas explicações que teve, que eu já falei sobre as formações, aí nessa terceira versão eu não tenho, eu não recordo”</i> <i>P3: {...} “desde a primeira versão a gente teve reuniões, teve jornadas, teve encontros de formação, inclusive de atividades práticas relacionada ao Ensino da Ciências e Biologia, tudo promovido desde a primeira versão”{..}</i></p>
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

No que concerne aos conhecimentos prévios acerca dos objetivos e atribuições do Programa de Residência Pedagógica PRP, os três agentes participantes afirmaram não possuir qualquer conhecimento prévio antes de ingressar no Programa. É digno de nota que essa falta de conhecimento inicial não é surpreendente, dado que os agentes P1 e P2 destacaram ter participado do programa desde sua primeira versão, o que sugere que o PRP era uma iniciativa inovadora e, portanto, desconhecida para os mesmos naquele momento.

Quando questionados sobre a formação anterior a inserção nessa terceira versão do Programa, foi manifestado pelos agentes que nessa última versão não participaram de nenhum curso de formação até então. Desse modo, tais manifestações corroboram para o entendimento de que o trabalho com o Programa demanda investimentos em cursos de formação continuada orientadas por aspectos teóricos e práticos. Considerando tal demanda, Paulo Freire (1996) argumenta que o professor não pode esgotar as práticas discursando sobre teoria da não extensão do conhecimento e políticas da teoria, o discurso deve ser o exemplo concreto, prático da teoria. De acordo com as ideias do autor é de muita valia ter conhecimentos teórico acerca das práticas a ser desenvolvida pelos professores, uma vez que as discursão não se encontra apenas de modo arbitrário, mas de modo consistente e concreto.

Por conseguinte, o quadro abaixo faz referência as manifestações dos agentes em respostas as demais perguntas do roteiro apresentado anteriormente.

Quadro 4: Contribuições dos Agentes Participantes acerca do nível de Conhecimento Teórico sobre práticas de Ensino e Aprendizagem

Perguntas	Respostas dos Agentes Participantes
<p>5) Sobre suas experiências no programa, comente quais as principais formas que você realiza as práticas de Ensino e como se constitui os instrumentos de avaliação?</p>	<p><i>P1: {...} “então normalmente as práticas de Ensino elas variam muito e vão desde aulas teóricas, aulas de campo, as vezes seminários, as avaliações normalmente, ou provas orais e escritas”</i> <i>P2: “As práticas de Ensino como eu falei elas são de modo tradicional, que é no quadro, a gente também faz uso de data show que é um recurso audiovisual, só que os meninos eles não ficam presos somente nisso, eles também usam muito jogos, eles trouxeram muitos jogos legais”</i> <i>P3: {...} “as metodologias são as regências, utilização de equipamentos, matérias audiovisuais, utilização de livro didático, aulas expositivas, atividades práticas, atividade de elaboração de jogos.”</i></p>

Fonte: Elaborada pelos autores (2023)



Por fim, será refletido sobre as práticas de Ensino e as aprendizagens elaboradas por parte dos preceptores. Quando questionado sobre as práticas de Ensino que constituem as aulas ministradas pelos referidos professores, os mesmos relataram que suas práticas se constituem de modo tradicional, com o uso do quadro, livro didático e data *show*. Em conformidade com a metodologia de Ensino tradicional para Saviani (1991):

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de Ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (p.54).

Segundo o autor, o método tradicional de Ensino que predomina hoje nas escolas advém de muitos anos atrás, logo após a revolução industrial. De acordo com as manifestações dos preceptores essa metodologia de Ensino é muito usual na realização de suas práticas. As aulas também se constituem por meio de metodologias ativas, por meio de aula práticas, jogos e seminários. O uso da metodologia ativa segundo o conceito de César Coll (2000), afirma que leva os alunos à autonomia e ao autogerenciamento, pois o estudante é responsável pelo seu próprio processo de formação e autor da sua aprendizagem.

Com base nas manifestações supracitadas pelos professores preceptores, a análise dos dados revelou que a terceira versão do programa contribuiu de maneira positiva para os preceptores e residentes, mas apresentou fragilidades no que diz respeito a formação inicial e continuada. Desse modo, os principais resultados destas análises são a confirmação do objetivo e a contribuição significativa para o entendimento deste artigo. Por fim, na seção seguinte torna-se pertinente apresentar as considerações finais do artigo.

5 CONCLUSÃO

Para nortear esta seção, é imprescindível destacar que o estudo objetivou compreender *as representações de professores preceptores do Programa Residência Pedagógica/CAPES/MEC/UFRA Campus Capanema acerca de suas ações formativas no Programa, no que corresponde o capital de conhecimento dos professores preceptores acerca da relação docente e o Programa de Residência Pedagógica e investigar o nível de conhecimento teórico sobre práticas de ensino e aprendizagens elaborados pelos professores preceptores.*

No que tange as manifestações dos agentes participantes do estudo, analisamos, por meio das suas *representações*, que os professores preceptores não obtiveram participação em curso de formação nesta terceira versão do programa, os agentes em suas falas relataram que houve formação apenas na primeira versão do programa, como a “Oficina de Biscuit” e a “Jornada Pedagógica de Formação de



Professores da Rede Estadual”. Esses destaques nos leva a reflexão, que os cursos de formação são pouco trabalhados com os preceptores. Tal aspecto articulado por Gatti (2010) a relação entre formação inicial e continuada, reconhece a escola como espaço necessário de formação inicial e continuada, porém o que se coloca nos documentos norteadores acaba sendo de conhecimento de poucos e não há esforços governamentais, institucionais e nos cursos para tanto. Diante disso, é notório que o Programa careceu de Cursos de formação inicial e continuada.

Por conseguinte, destacamos algumas reflexões sobre as *representações* dos preceptores acerca das contribuições do programa para o entendimento da formação continuada. De acordo com as manifestações, os mesmos afirmam que o Programa vem contribuindo positivamente para o avanço de conhecimento dos residentes e preceptores, uma vez que ocorre uma troca mútua de conhecimento entre ambas as partes.

Outro aspecto a ser destacado se refere ao *capital de conhecimento acerca da relação docente e o Programa de Residência Pedagógica*. De acordo com as reflexões dos agentes indica que não apresentavam conhecimentos prévios acerca dos objetivos e atribuições do Programa e nem houve Cursos de formação antes da inserção no mesmo. Esse entendimento denota compreender que o programa demanda investimentos em cursos de formações e bases teóricas acerca das atribuições do Programa. Baseando-se em Freire (1996), o professor em Curso de formação não pode esgotar as práticas discursando sobre teoria da não extensão do conhecimento.

No que se refere o *nível de conhecimento teórico sobre práticas de Ensino e aprendizagens elaborados pelos professores preceptores*. As práticas de Ensino adotada durante a realização programa está centrada no Ensino tradicional, com metodologia de aula expositivas, uso de quadro, livro didático e data *show*. Ademais, as aulas também se constituem por meio de metodologia ativas de Ensino, com a realização de aulas práticas, aulas de campo, jogos e seminários, as mesmas são elaboradas em conjunto com os residentes do Programa. De acordo com nossas avaliações e manifestações dos preceptores os residentes contribuem de modo positivo nas aulas ministradas.

Em suma, a partir dos investimentos nos estudos teóricos e os dados levantados nesse estudo, referente as *representações de professores preceptores do programa de Residência Pedagógica/UFRA sobre suas experiências formativas no programa*. Aponta que o Programa tem contribuído para os avanços de conhecimentos dos residentes e preceptores. No entanto, mostra a necessidade de ampliação na formação continuada dos preceptores do programa, especialmente em *capital* teórico e práticas de Ensino, como uma perspectiva de avanço no *capital* de conhecimento.



REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BONAMINO, Alves Franco, Creso; CAZELLI, Sibebe. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-499, set./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300007>. Acesso em: 01 dez. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasil, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-038-2018-02-28.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital CAPES nº 06/2018. Brasília, DF:Ministério da Educação, 01 de março, 2018. Assunto: Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>. Acesso em: 30 dez. 2025.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. *Formação de professores de Ciências: tendências e inovações*. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127p.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras: Revista de História*, vol. 13, núm. 24, julho-diciembre, 2011, pp. 15-29 Universidade Federal da Grande Dourados.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>. Acesso em: 30 dez. 2025.

COLL, César. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática; 2000.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHIK, Myriam. A formação continuada de professores de Ciências: percepções a partir de uma experiência. *Reunião Anual da ANPED*, v. 23, p. 1-14, 2000. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt_08_06.pdf. Acesso em: 30 dez. 2025.

DOS SANTOS, Fernanda Marsaro. *Análise de conteúdo: a visão de LaurenceBardin*. 2012.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 dez. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017a. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 01 dez. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2008. Link: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WtQzbcPzwjF5qwk4qRPGq5K/>. Acesso em: 30 dez. 2025.



GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 dez 2025.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. ed 4. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria Glória. Educação não formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação. Serie II^a*, num. 1, 2014. pp. 1-11. 1 Fac. 2014. Educação/UNICAMP/Brasil. *Link*: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf. Acesso em: 29 dez. 2025.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. Cortez Editora, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de pesquisa*, v. 46, p. 38-62, 2016. *Link*: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt&for> Acesso em: 29 dez. 2025.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. *Pensar a Prática*, v. 9, n. 2, p. 213-230, jul./dez. 2006.

PERRENOUD, Philippe *et al.* A formação dos professores no século XXI. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação, p. 11-30, 2002. *Link*: <https://tinyurl.com/34sjh6p8>. Acesso em. 22 mar. 2024.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

