

## O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - SUBPROJETO BIOLOGIA DA UFDPAr E A FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

### THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM - BIOLOGY SUBPROJECT OF UFDPAr AND THE TRAINING OF SCIENCE AND BIOLOGY TEACHER TRAINERS

Bruna Brito Santos<sup>1</sup>  
Cicero Magerbio Gomes Torres<sup>2</sup>  
Raquel Crosara Maia Leite<sup>3</sup>  
Ruceline Paiva Melo Lins<sup>4</sup>

**RESUMO:** Os documentos normativos do Programa Residência Pedagógica-Subprojeto Biologia (PRP-SB) são importantes para a constituição de práticas pedagógicas críticas e reflexivas, integradas às demandas sociais, políticas e econômicas contemporâneas. Nessa perspectiva, objetivou-se analisar as contribuições do PRP-SB da Universidade Federal do Delta do Parnaíba para a formação de formadores de professores de Ciências e Biologia, por meio de uma análise documental interpretativista das portarias e editais do PRP da CAPES, do Projeto Institucional (PI) e dos Subprojeto de Biologia (SB) da UFDPAr, referentes à terceira edição (2022-2024). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter documental e interpretativo. A investigação demonstra que a terceira edição do programa traz a proposta da indissociabilidade entre teoria e prática e a importância dos(as) formadores(as) nesse processo, ao proporcionarem momentos de socialização e reflexão sobre a prática docente. A autoformação emerge como estratégia relevante para enriquecer as atividades desenvolvidas nos Encontros dos Programas de Iniciação à Docência (EPID) e em demais espaços de reflexão e trocas entre formadores, contribuindo para a profissionalização docente, a constituição de redes colaborativas e a indução da pesquisa no campo de ensino. Conclui-se que, apesar das limitações impostas pelas normativas, o Projetos Institucional e Subprojeto apontaram caminhos possíveis para a superação dos desafios relacionados à articulação entre teoria e prática, bem como à integração entre formação inicial e continuada.

**Palavras-chave:** Formação profissional; Colaboração; Diálogo; Contextos formativos; Interpretativista.

<sup>1</sup> Doutora em Ensino pelo Renoen/UFC. Docente da UFPI. Contato: brunasphb@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UFC. Docente da URCA. Contato: cicero.torres@urca.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela UFSC. Docente da UFC. Contato: raquelcrosara@ufc.br

<sup>4</sup> Doutora em Recursos Naturais pela UFCG. Docente da UFDPAr. Contato: rucelinelins@ufdpar.edu.br

**ABSTRACT:** The normative documents of the Pedagogical Residency Program-Biology Subproject (PRP-SB) are important for the development of critical and reflective pedagogical practices, integrated with contemporary social, political, and economic demands. From this perspective, this study aimed to analyze the contributions of the PRP-SB of the Federal University of Delta do Parnaíba to the training of Science and Biology teacher educators through an interpretive documentary analysis of the ordinances and notices of the CAPES PRP, the Institutional Project (PI), and the Biology Subproject (SB) of UFDPar, referring to the third edition (2022-2024). The research adopts a qualitative, documentary, and interpretive approach. The investigation demonstrates that the third edition of the program proposes the inseparability of theory and practice and the importance of educators in this process by providing opportunities for socialization and reflection on teaching practice. Self-training emerges as a relevant strategy to enrich the activities developed at the Teaching Initiation Program Meetings (EPID) and other spaces for reflection and exchange among educators, contributing to teacher professionalization, the establishment of collaborative networks, and the induction of research in the field of education. The conclusion is that, despite the limitations imposed by regulations, the Institutional Project and Subproject identified possible paths for overcoming the challenges related to the articulation between theory and practice, as well as the integration of initial and continuing education.

**Keywords:** Professional education; Collaboration; Dialogue; Education contexts; Interpretivist.

## INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um programa que buscou viabilizar a troca de saberes no contexto da prática docente da educação básica, com a finalidade de promover a experiência de regência em sala de aula para estudantes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas, sob a orientação de um(a) professor(a) da educação básica, que desempenha a função de preceptor(a) e um(a) professor da universidade que desempenha a função de docente orientador(a). Integrado a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, por meio do Art. 1º da Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019, o PRP visou intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre educação básica e ensino superior.

No contexto das pesquisas sobre o PRP, a inclinação das análises demonstrou a perspectiva pragmática dos documentos normativos (Farias; Cavalcante; Gonçalves, 2020; Rocha; Carmo; Souza, 2024; Costa; Gonçalves, 2020), manifestada a partir da busca em fortalecer o campo da prática a partir

de trechos explícitos nos objetivos do programa, ao longo das três edições. Outra questão discutida por Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020), é sobre o surgimento do programa, em 2018, em meio as disputas sociopolíticas e educacionais em torno de práticas formativas alinhadas a tendências neoliberais e com imposição de diretrizes curriculares centralizadoras.

Apesar das pesquisas trazerem diferentes perspectivas sobre PRP, voltadas para as contribuições do programa para a construção da identidade profissional docente (Cruz, Melo e França-Carvalho, 2021), para ampliação do conhecimento teórico-prático dos residentes (Silva, 2024), para a troca mútua de saberes entre universidade e escola e para a formação continuada dos preceptores (Freitas, Freitas e Almeida, 2020), até o momento em que escreve-se este artigo, não há pesquisas dedicadas a analisar os documentos formativos no ângulo das contribuições para a formação dos formadores de professores de ciências e biologia, referente a terceira edição do PRP.

Compreender a importância do PRP para a formação do formador é uma forma de fornecer subsídios para o aperfeiçoamento de programas de iniciação à docência que venham a se estabelecer como políticas públicas futuramente. Embora trate-se de um programa que se findou recentemente, as ações desenvolvidas por ele podem servir de base para a elaboração de outros programas com o mesmo objetivo e perspectiva.

No contexto do PRP, o formador do professor formador desempenha a função de docente orientador, preceptor e coordenador institucional, conforme consta na portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre o regulamento do programa. Para Altet, Paquay e Perrenoud (2003), a população de formadores apresenta uma heterogeneidade mais ou menos acentuada em relação às suas ancoragens profissionais e disciplinares. Essa diversidade torna-se ainda mais expressiva em instituições que formam diferentes tipos de profissionais, onde convivem docentes oriundos de áreas distintas do magistério, como o Direito, a Sociologia e a Psicologia (Altet; Paquay; Perrenoud, 2003).

Tratando-se do foco desta pesquisa, a formação docente aqui discutida ancora-se nos professores de Ciências e Biologia. Segundo Altet,

Paquay e Perrenoud (2003), a esmagadora maioria dos que formam professores ainda provém do próprio universo da docência. São profissionais que lecionaram — ou ainda lecionam — na escola básica e compartilham pontos em comum no que diz respeito às dimensões teóricas e práticas do campo. Trata-se de um conhecimento que abrange a especificidade das áreas de ensino, direciona as ações formativas e se articula com diferentes trajetórias de formação, as quais, embora variem em função dos currículos de cada área ou disciplina, conectam-se entre si e atravessam o campo dos saberes docentes.

Ao conhecer ações voltadas para a formação de professores de Ciências e Biologia no contexto do PRP, será possível delinear estratégias para uma formação que viabilize uma profissionalidade voltada à qualificação das diferentes práticas – sejam elas globais, disciplinares ou transversais – o que exige o domínio de um conjunto específico de saberes. Carvalho e Gil-Pérez (2011) destacam oito competências essenciais para tal formação: Conhecer profundamente o conteúdo a ser ensinado; Compreender e questionar concepções espontâneas do pensamento docente; Adquirir fundamentação teórica sobre a aprendizagem de Ciências, substituindo concepções intuitivas por compreensões científicas; Desenvolver uma postura crítica frente ao ensino tradicional; Saber planejar atividades didáticas; Ser capaz de conduzir tais atividades com intencionalidade pedagógica; Dominar práticas de avaliação; Utilizar a pesquisa e a inovação como ferramentas formativas.

Esses saberes devem estar articulados às exigências do contexto contemporâneo, favorecendo a articulação entre teoria e prática. Souza e Campos (2024) identificaram como a relação teoria e prática tem sido compreendida nas pesquisas científicas dos anais da XII e XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), demonstrando a incipiência dessa temática em pesquisas sobre formação de professores, sobretudo em pesquisas sobre os programas de iniciação à docência, como o PRP e a importância do aprofundamento dessa discussão na busca para uma perspectiva crítica de formação. Portanto, embora a discussão ainda seja

superficial, é uma ação importante para instigar futuras pesquisas a explorarem mais a relação teoria e prática na formação de professores.

As exigências do contexto contemporâneo se inclinam para a importância de estimular o pensamento crítico do(a) professor(a) de Ciências e Biologia, como uma forma de estimular o combate às notícias falsas, especialmente aquelas ligadas à ciência e que impactam diretamente a saúde e o bem-estar da população, assim como discutir questões relacionadas ao clima e meio ambiente, levando em consideração que estamos vivenciando uma realidade marcada pela disseminação da desinformação nas mídias e o estímulo a insensibilidade ambiental.

Outro desafio é o de superar a crescente defasagem entre as demandas formativas dos estudantes, sobretudo a partir da adolescência, e a oferta educacional disponível. Para isso, é necessário fortalecer o vínculo entre o ensino e a construção do conhecimento, conforme defendem Pozzo e Crespo (2009). Também se faz importante aproximar o ensino de Ciências das práticas e características do trabalho científico (Carvalho; Gil-Pérez, 2011).

Segundo Araújo (2021), professores formadores que participam de processos de formação contínua, com base em reflexão compartilhada sobre a docência, tendem a problematizar suas experiências, mobilizar e construir saberes diversos. Dessa maneira, desenvolvem-se profissionalmente e ampliam sua compreensão sobre o próprio papel na formação de futuros professores.

Considerando a finalidade do PRP, segundo a Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que promovam a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, em parceria com as redes públicas de educação básica (Brasil, 2018), espera-se que os documentos normativos apresentem caminhos que fortaleçam a formação contínua dos formadores. Como é demonstrado nas pesquisas, cada IES apresenta sua especificidade, materializada no seu Projeto Institucional (PI) e Subprojeto (SB). Por esse motivo, torna-se relevante considerar tais documentos para análise, juntamente com as normativas das portarias que instituem e regulamentam o programa.

Diante do exposto, o intuito é responder à pergunta central desta investigação: *quais as contribuições do PRP-SB da UFDPAr para a formação de formadores de professores de Ciências e Biologia, com base nos documentos que fundamentam as ações e diretrizes do programa, tais como portarias, edital, PI e SB da UFDPAr, referente a terceira edição do programa?* Portanto esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as contribuições do PRP, com foco no Subprojeto Biologia, para a formação de formadores de professores de Ciências e Biologia, por meio de uma análise documental interpretativa das portarias, edital nº24/2022, Projetos Institucional (PI) e Subprojeto de Biologia (SB) da UFDPAr, referentes à terceira edição do programa.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e analítica. Segundo Richardson (2012), os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais.

Desse modo, adota-se o paradigma interpretativista por sua capacidade de permitir ao pesquisador a formulação de significados a partir daquilo que compreende, considerando a complexidade das experiências humanas. Para Flick (2009), uma das vantagens da pesquisa qualitativa reside na possibilidade de análise detalhada e precisa de determinados casos, com liberdade para que os participantes expressem o que é relevante em seus contextos. Por outro lado, o autor ressalta como desvantagem o tempo exigido para tais análises, além da limitação quanto à generalização dos resultados para populações amplas.

A análise dos dados foi por meio da análise documental, procedimento metodológico que mobiliza técnicas específicas para apreensão, compreensão e análise de documentos de diferentes naturezas (Sá Silva *et al.*, 2009). Considerando a perspectiva interpretativista que sustenta esta investigação, a adoção da análise documental revela-se pertinente, uma vez



que possibilita interpretações minuciosas (microinterpretações) dos documentos, cuja generalização dependerá dos caminhos metodológicos estabelecidos pelo pesquisador.

Para Gil (2021), a pesquisa documental apresenta vantagens significativas, por trabalhar com fontes estáveis de dados que se mantêm ao longo do tempo. Trata-se, portanto, de uma estratégia particularmente valiosa para pesquisas de natureza histórica, além de ser de baixo custo e proporcionar uma visão mais ampla do objeto de estudo.

O corpus documental desta pesquisa é composto pelas seguintes normativas: Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (Portaria nº 38/2018), Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019 (Portaria nº 259/2019) e Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022 (Portaria nº 82/2022). Os documentos referentes à terceira edição abrange o Edital nº 23/2022, o PI-UFDPar/3ª edição e o respectivo SB-UFDPar/3ª ed.

As portarias e os editais analisados foram coletados em fontes oficiais da CAPES, estando publicamente disponíveis no sítio eletrônico: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>.

Para o acesso ao Projeto Institucional e ao Subprojeto de Biologia da UFDPar, foi solicitada autorização formal por meio de ofício em nome da primeira autora, encaminhado à Universidade Federal do Delta do Parnaíba, via Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG). A autorização foi concedida por meio do processo eletrônico nº 23855.000308/2025-25. Após a obtenção dos documentos, estes foram organizados e classificados conforme sua pertinência em relação aos objetivos específicos delineados nesta pesquisa.

O locus desta pesquisa é o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar). A escolha desse curso como locus da pesquisa justifica-se por ser o primeiro curso da cidade de Parnaíba, juntamente com o curso de Pedagogia, a receber o Programa Residência Pedagógica (PRP), ainda sob a estrutura da Universidade Federal do Piauí e por tratar-se da área de interesse deste estudo

— Ciências e Biologia. Dessa forma, o curso foi contemplado nas três edições do programa, as quais integra-se a última nesta investigação e será detalhada na próxima seção, que trata da análise de dados.

A análise dos dados desta pesquisa seguirá as proposições definidas por Ribeiro *et al.* (2023), que estabelecem os elementos fundamentais para o desenvolvimento da abordagem interpretativista no contexto da pesquisa documental, inserida no universo da pesquisa qualitativa. Em complemento, segue a proposta metodológica da tese de Brito-Santos (2025), na qual orientou-se nas etapas de Ribeiro *et al.* (2023), incluindo os procedimentos de codificação dos documentos de Flick (2013) e forma de interpretação e extração dos significados dos documentos de Severino (2016). Segundo os autores, essa abordagem relaciona-se com a pesquisa documental “à medida que situada dentro do universo qualitativo de pesquisa, não só permite, como tem por objetivo, ir além do ângulo de interpretação quantificável para buscar percepções e uma compreensão detalhada das informações coletadas e analisadas. Isso, com tanto que o pesquisador esteja disposto a estabelecer constructos após contato com os documentos a serem analisados em sua pesquisa” (Ribeiro *et al.*, 2023, p. 12).

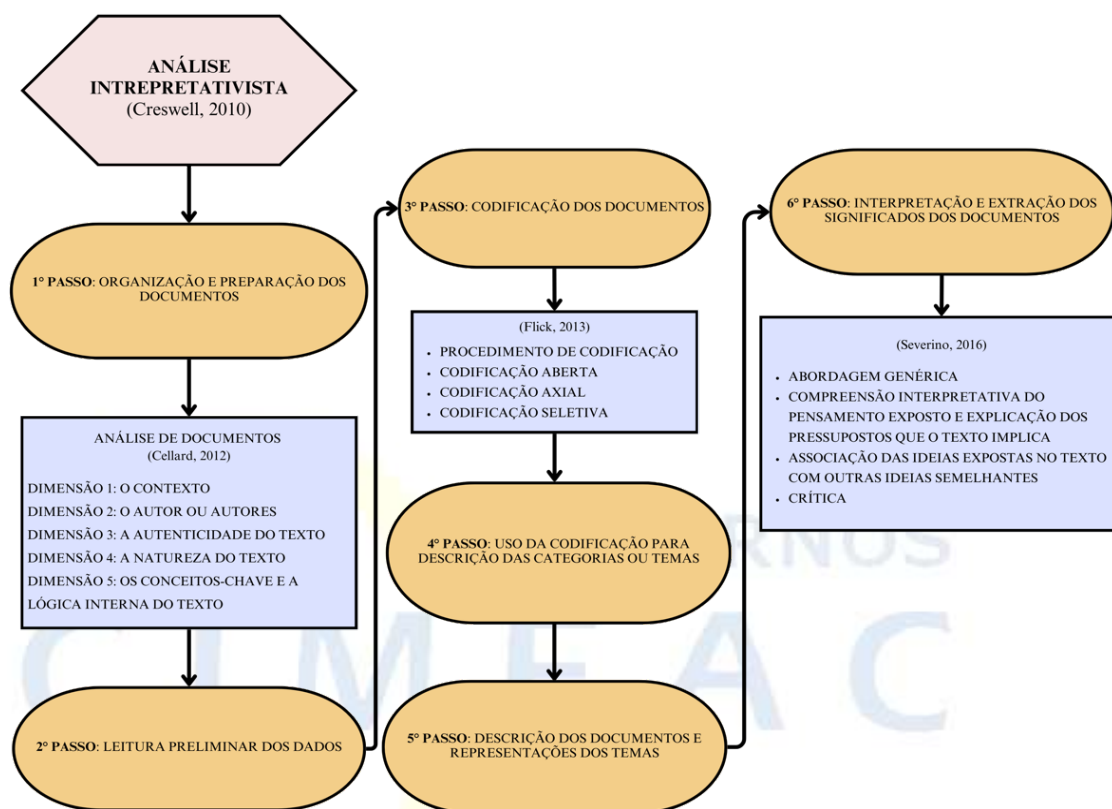
Ribeiro *et al.* (2023) descrevem seis etapas baseadas nas cinco dimensões analíticas propostas por Cellard (2012), conforme sistematização apresentada por Creswell (2010). Para compor a abordagem interpretativista e enriquecer o processo de análise, Flick (2013), assim como Severino (2016), descrevem os procedimentos para a codificação de textos e a aplicação da técnica de análise interpretativa, respectivamente. Tais abordagens serão utilizadas como suporte metodológico para a análise dos documentos, conforme foi utilizado por Brito-Santos (2025).

O primeiro passo da análise interpretativista consiste na organização e preparação dos documentos para análise, o que inclui a separação e categorização dos diferentes tipos documentais, conforme propõem Ribeiro *et al.* (2023). Tal abordagem está em consonância com as cinco dimensões de análise documental apresentadas por Cellard (2012), que, segundo Creswell (2007), orientam o pesquisador na sistematização e preparação dos dados



para análise, conforme é demonstrado na figura 1. Os demais passos estão descritos na figura 1., detalhando o percurso da análise.

**Figura 1 – Análise Interpretativista dos documentos**



Fonte: elaborada por Brito-Santos (2025).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa foram descritos de acordo com os passos que correspondem as análises dos dados, descritos na metodologia. Para melhor compreensão, esse texto está subdividido em subseções, nomeadas a partir das dimensões de Cellard (2012), demonstrando a pré-análise dos documentos que correspondem do primeiro ao terceiro passos. Dessa forma, os resultados e discussão foram descritos a partir do quarto passo, que corresponde ao uso da codificação para descrição das categorias ou temas.

## O Contexto

A constituição dos documentos normativos referentes ao Programa Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto Biologia, incluindo portarias, editais e projetos, revela-se fortemente influenciada pelos contextos econômicos, políticos e sociais que marcaram o cenário nacional e internacional nas últimas décadas. Tais conjunturas impactaram diretamente a formulação das políticas educacionais no Brasil, especialmente em períodos de crise e instabilidade.

Nesse sentido, destaca-se o marco relevante que contextualiza a produção dos documentos analisados na terceira edição: a pandemia de Covid-19, cujos efeitos devastadores se estenderam entre os anos de 2020 e 2022, promovendo o isolamento social e exigindo profundas reconfigurações nos sistemas de ensino.

A Covid-19, caracterizada pela Organização Mundial da Saúde como pandemia em 11 de março de 2020 (OPAS, 2024), é uma doença causada pelo vírus Sars-CoV-2, que impactou severamente diversos sistemas sociais em todo o mundo, com destaque para o setor educacional. Esse contexto repercutiu diretamente no desenvolvimento da segunda edição do Programa Residência Pedagógica (PRP), correspondente ao biênio 2020–2022, e reverberou na terceira edição, comprometendo as ações de campo, especialmente as práticas pedagógicas presenciais, em virtude do fechamento das escolas e da adoção emergencial do ensino remoto.

Apesar das adversidades, estudos relatam experiências exitosas e destacam os desafios enfrentados pelos residentes do PRP durante o período pandêmico, como o trabalho de Lisboa *et al.* (2023) que analisa ferramentas didáticas desenvolvidas para o ensino da meiose, durante o ensino remoto. Tardin e Romero (2020) ressaltam que, embora a pandemia tenha imposto inúmeros obstáculos, o PRP desempenhou um papel significativo na formação dos licenciandos, promovendo o enriquecimento de seus saberes profissionais por meio do contato remoto com os preceptores e da interação entre os pares. Corroborando essa perspectiva, Silva (2020) identificam evidências de que o programa contribuiu para a qualificação docente, mesmo diante das limitações impostas pela conjuntura sanitária.

Um dos aspectos centrais desse período foi a intensificação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) por docentes e residentes do PRP. Nesse sentido, estudos recentes têm analisado as experiências formativas mediadas por tecnologias no contexto da segunda edição do programa. O trabalho de Lopes, Alves e Lira-da-Silva (2023) enfatiza a imersão nas TDIC durante a formação inicial de professores de Ciências da Natureza no âmbito do PRP, apontando, contudo, desafios relacionados à fragilidade da abordagem problematizadora no uso das tecnologias. Os autores destacam ainda a necessidade de reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, frequentemente marcadas por uma formação de cunho instrumental, o que limita a construção de um diálogo crítico e emancipador com as tecnologias digitais.

Diante desse contexto, é importante compreender e discutir com clareza sobre as intenções expressas nos editais e, por conseguinte, no projeto institucional e subprojeto Biologia, a fim de analisar e refletir quanto as formas de contribuições para a formação de professores, identificadas no corpo textual dos documentos referente a terceira edição.

### *Os autores*

Os documentos relativos às portarias e editais do Programa Residência Pedagógica (PRP) são elaborados pela Diretoria de Formação de Professores/as da Educação Básica (DEB), vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), instituída pela Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. A CAPES, tradicionalmente voltada à pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todo o território nacional, passou a incluir, a partir de 2007, a formação de professores/as da educação básica entre suas atribuições, ampliando, assim, o escopo de suas ações na qualificação de profissionais tanto no Brasil quanto no exterior.

Entre as principais linhas de ação da CAPES, destaca-se a indução e o fomento à formação inicial e continuada de professores/as da educação

básica, nos formatos presencial e a distância. Nesse contexto, o PRP configura-se como um dos programas contemplados com fomento específico, por meio da Diretoria de Educação Básica.

No que se refere aos Projetos Institucionais (PIs) e Subprojetos, estes são elaborados pelas equipes das Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela implementação local do programa. A elaboração desses projetos segue as diretrizes e exigências previstas nos editais da CAPES, que funcionam como referenciais normativos. Os Projetos Institucionais compreendem um conjunto de subprojetos que articulam as diferentes áreas contempladas pela IES para o desenvolvimento das ações formativas do programa.

#### *Autenticidade do texto e natureza do texto*

Os documentos analisados nesta pesquisa foram emitidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no exercício de suas atribuições legais como fundação pública, conforme disposto na Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e no Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017.

A emissão ocorreu por intermédio da Diretoria de Formação de Professores/as da Educação Básica (DEB), órgão responsável pela condução das ações voltadas à formação docente no âmbito da educação básica. Tais documentos, de caráter oficial, são divulgados no Diário Oficial da União (D.O.U.) e disponibilizados no sítio eletrônico da CAPES, assegurando a publicidade, a transparência e a equidade no acesso às informações por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em participar dos processos seletivos.

O Projeto Institucional (PI) e os Subprojeto de Biologia (SB) observam as normativas dispostas no edital nº23/2022 da terceira edição do programa. O acesso a esses documentos foi autorizado por meio de solicitação formal (ofício) expedida pela primeira autora e pela IES à qual está vinculada, conforme registrado no processo eletrônico nº 23855.000308/2025-25.

Ressalta-se que o acesso e o uso desses documentos foram pautados pelos princípios da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), a qual regulamenta o tratamento de dados por instituições públicas e privadas, estabelecendo diretrizes para sua utilização ética e segura. Tais princípios foram integralmente respeitados na publicação deste artigo.

### *Os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto*

Para compreender a seleção dos conceitos-chave e a estrutura lógica dos textos analisados, tomaram-se como base os objetivos da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que institui o Programa Residência Pedagógica (PRP), bem como os da Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, posteriormente revogada e substituída pela Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022, que passou a regulamentar o programa.

A Portaria nº 38/2018 estabelece como objetivos principais o aperfeiçoamento da formação dos licenciandos, a reformulação dos Estágios Curriculares Supervisionados, o fortalecimento da articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de educação básica, bem como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já a Portaria nº 259/2019, que regulamentou a segunda edição do PRP, mantém alinhamento com as diretrizes da portaria que instituiu o programa, exercendo influência direta sobre sua execução naquele biênio.

Na terceira edição, observa-se a revogação da Portaria nº 259/2019 e sua substituição pela Portaria nº 82/2022, que, além de incorporar os princípios anteriormente estabelecidos — especialmente no que tange à articulação entre teoria e prática e ao fortalecimento dos vínculos entre IES e escolas —, introduz novas diretrizes voltadas à construção da identidade profissional docente, à valorização da experiência do professor da Educação Básica (EB) e à indução da pesquisa no campo do ensino (Quadro 1.).

### Quadro 1 – Objetivos do Programa Residência Pedagógica

Portaria nº82/2022
I - Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II - Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; III – estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e V - Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025).

Com base nos objetivos apresentados pela Portaria nº 82/2022, as análises e discussões desenvolvidas a seguir se orientaram pelos conceitos-chave sistematizados da seguinte forma: (i) *articulação entre teoria e prática nas relações entre Instituições de Ensino Superior (IES), redes de ensino e escolas*; (ii) *construção da identidade docente e valorização da experiência do professor da educação básica*; e (iii) *indução da pesquisa no campo de ensino*.

O foco desta pesquisa está voltado à formação dos(as) formadores(as) de professores(as) de Ciências e Biologia no contexto do PRP. De acordo com a Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022, considera-se formadores e formadoras os(as) ocupantes das funções de Coordenador(a) Institucional, Docente Orientador(a) e Preceptor(a). Os editais correspondentes à primeira e à segunda edições do programa definem as atribuições específicas desses e dessas profissionais, as quais serão descritas a seguir.

Considerando o papel dos formadores de professores de Ciências e Biologia no âmbito do PRP, as análises a seguir propõe entendimentos sobre as contribuições do PRP para esses formadores, tomando como base a terceira edição.

A partir das análises do SB-UFDPar da terceira edição, foram listadas atividades distribuídas nos quatro módulos do programa, a saber: (1) Formação inicial e preparação da equipe: Estudo colaborativo do subprojeto de Biologia e planejamento inicial; (2) Ambientação na escola; (3) Práticas inovadoras na ação pedagógica (regência de classe); (4) Tecnologias Digitais para ações transversais integradoras e Formação prático-reflexiva. No decorrer



das análises, tais atividades realizadas nos módulos foram relacionadas com os conceitos-chave, evidenciando a importância da formulação de objetivos claros nos documentos e como podem ser materializados por meio de ações delineadas em Projetos Institucionais e subprojetos das IES.

O Art. 2º da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, estabelece como primeiro objetivo do PRP:

Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (Art.2º, Inciso I, Portaria nº38/2018).

Nos documentos normativos do PRP, como a Portaria nº 38/2018 e a Portaria nº 259/2019, observa-se a proposta de “intensificar a formação prática”, por meio do “desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática”. Tais diretrizes refletem uma concepção pragmática de formação implantada pelo programa, que visa ao aperfeiçoamento prático-pedagógico do licenciando, conforme apontam Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020), Rocha, Carmo e Souza (2024) e Costa e Gonçalves (2020).

A terceira edição do programa, instituída pela Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022 (Portaria nº 82/2022), enfatiza no Art. 13, inciso VI, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, ao propor a valorização da escola como espaço privilegiado para a produção de conhecimentos específicos. Tal diretriz assume como princípio norteador a inseparabilidade entre teoria e prática na formação docente. Assim, embora a referida portaria mantenha a orientação pragmática característica do programa, representa um avanço significativo no debate acerca dessa articulação.

No contexto do PRP, a formação e a profissionalização docente são promovidas por meio da imersão do(a) residente na escola-campo — instituição pública de educação básica em que se desenvolvem as atividades de residência pedagógica (Portaria nº 82/2022, Art. 3º, inciso IV).

O início das atividades do PRP, em geral, contempla um momento formativo introdutório, promovido pelos formadores, voltado à ambientação dos participantes no projeto. Tal etapa é essencial para a integração dos diversos

agentes envolvidos no programa, favorecendo a compreensão coletiva dos objetivos, diretrizes e propostas de ação. França-Carvalho, Melo e Oliveira (2020) destacam que essa fase inicial do PRP na Universidade Federal do Piauí (UFPI) foi fundamental para que os participantes compreendessem a proposta do programa e adquirissem conhecimentos necessários à execução das atividades subsequentes.

A ambientação na escola-campo configura-se como um momento estratégico da formação, voltado à inserção gradual dos residentes no cotidiano escolar. Essa etapa permite que o residente conheça a dinâmica da escola, identifique suas fragilidades e potencialidades e, com base nisso, desenvolva um planejamento que dialogue com as demandas do contexto, contribuindo para a superação ou atenuação de desafios identificados.

O SB-UFDPar/3ed. propõe estratégias específicas para orientar as práticas de observação, destacando o uso do diário de campo como ferramenta central. A escrita reflexiva e o registro fotográfico são utilizados como instrumentos de documentação das observações realizadas, promovendo um olhar atento às potencialidades e fragilidades do espaço físico escolar. Além disso, a proposta inclui a realização de uma aula-passeio na comunidade local, com o objetivo de registrar aspectos ambientais do entorno por meio de fotografias e diálogos com moradores. Os círculos de debate com a comunidade escolar e as socializações durante as reuniões semanais da equipe são valorizados como dispositivos formativos para a produção contínua de relatórios fotográficos ao longo dos módulos, com foco na descrição e análise do contexto observado.

Referente ao módulo “Práticas inovadoras na ação pedagógica”, o SB-UFDPar/3ed. delineou ações de imersão reorganizadas sob o formato de tutoria, por meio do acompanhamento de discentes com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. No contexto do ensino médio, é proposta ainda a elaboração de um projeto voltado à preparação dos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Gomes (2020) ressalta a importância da atuação direta e ativa do preceptor nesse processo de imersão. Corroborando essa perspectiva, Moreira, Leite e Moura (2020) afirmam que o preceptor

ocupa uma posição estratégica por estar mais próximo dos residentes no ambiente escolar, desempenhando papel fundamental na mediação entre teoria e prática.

É nesse momento que o residente entra em contato com a sala de aula e os demais espaços escolares, com o intuito de realizar uma observação participativa, buscando relacionar os aspectos apreendidos no campo teórico com a realidade da prática educativa. Essa articulação é essencial para que o processo formativo se torne significativo e contextualizado.

Como afirma Zonatto (2022, p. 12):

O contato com os alunos e com a equipe escolar, bem como as relações pessoais percebidas ou estabelecidas com eles, também contribuiu para o desenvolvimento da identidade e dos saberes do professor, já que só se é professor porque outros são alunos, ao mesmo tempo que só se é escola, porque um grupo de professores, alunos e gestores se organizam como tal. Logo, não é possível formar professores sem a imersão nessas relações pessoais e institucionais (Zonatto, 2022, p. 66).

Esse contexto de imersão pode ser mediado pelo formador, pois este assume a função de articular os conhecimentos e os sujeitos envolvidos em sua construção, promovendo a coerência entre discurso e prática, vivenciando os valores que pretende transmitir e reafirmando seu compromisso com a profissão docente.

Diante do que foi exposto, conclui-se que as atividades referentes aos módulos que desenvolvem a “Formação inicial e preparação da equipe: estudo colaborativo do Subprojeto e planejamento inicial” e “Ambientação na escola” e “Práticas inovadoras na ação pedagógica” promovem a articulação entre teoria e prática, possibilitando a indissociabilidade entre elas, vinculando-se ao primeiro conceito-chave: *articulação entre teoria e prática nas relações entre IES, redes de ensino e escolas*. Dessa forma, é demonstrado o papel importante do preceptor e docente orientador na articulação dessas atividades.

Sobre o módulo “Tecnologias Digitais para ações transversais integradoras e Formação prático-reflexiva”, as atividades de ensino prático-pedagógicas ampliam-se as possibilidades com o uso de metodologias ativas e tecnologias aplicadas à educação, incluindo oficinas para confecção de

modelos didáticos com biscoito no ensino de anatomia, produção de jogos didáticos, entre outras ações (SB-UFDPar/3ed., 2022, p.7).

A esse respeito, Ibernón (2022) ressalta que a inovação educativa deve estar intrinsecamente vinculada a um projeto formativo significativo, estabelecendo uma relação de complementaridade entre inovação e formação, semelhante ao binômio prática-teoria. Para o autor, a inovação não deve ser um fim em si mesma, mas sim um instrumento articulador de experiências, capaz de romper com o celularismo escolar e promover o intercâmbio reflexivo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Venturini, Bartelmebs e Martins (2024) relatam que o desenvolvimento de oficinas didáticas em programas de iniciação à docência, como horta escolar, ecofeminismo, educação ambiental, astronomia e poluição, mobilizou observações, planejamentos conjuntos e teorizações articuladas com a prática escolar, evidenciando uma proposta formativa pautada na integração entre conhecimento teórico e ação pedagógica.

No que tange às atividades de cunho crítico-reflexivo, o eixo denominado “Formação Prático-Reflexiva” estimula a comunicação entre pares, promovendo a autoformação. É nessa vertente que ocorre uma verdadeira contribuição para a formação dos formadores de professores, que se concretiza a partir de trocas de experiências, nas quais não há hierarquia de saberes e vivências. Nóvoa (1997) defende a importância de práticas de formação contínua que adotem como referência as dimensões coletivas, cooperando para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção dos seus saberes e valores. Portanto, essa autonomia e emancipação profissional são alcançadas por meio da pesquisa.

Fazer com que a pesquisa faça parte da identidade do profissional da educação fortalece a autonomia e o protagonismo docente. Para Carvalho e Gil-Pérez (2011), alguns dos problemas detectados pelos pesquisadores são considerados irrelevantes por muitos professores, até que sua própria implicação na pesquisa termine por lhes abrir os olhos. Ou seja, ao pesquisar sua realidade, o professor torna-se agente reflexivo da ação, participante do debate local e nacional. Dessa forma, o segundo conceito-chave: *construção*

*da identidade docente e valorização da experiência do professor da educação básica* é trabalhado nessa vertente, por meio da formação prático-reflexiva possibilitada no último módulo do SB-UFDPar da terceira edição.

As reuniões sistemáticas dentro do campo referente aos processos de Formação Prático-Reflexiva, realizadas nos Encontros Internos do Subprojeto, bem como pela participação no Encontro dos Programas de Iniciação à Docência (EPID). Ambos possibilitam a troca de experiências e a criação de redes colaborativas, aspectos relevantes para a formação de professores/as, como indicado no texto:

[...] corresponde a atitude reflexiva, crítica acerca das práticas, estimulada ao longo do programa, na participação da equipe em encontros para estudo, socialização e avaliação das ações e em eventos científico-culturais (PI-UFDPar/3ed., 2022, p. 2).

Os momentos de reflexão da prática docente não são apenas articuladores da formação docente, pois rompem com a ideia de que ensinar é uma tarefa simples, introduzindo novas exigências para que a formação se torne permanente. Isso permite reconhecer a importância decisiva que possui uma série de preparações de aulas, associadas a tarefas de inovação e pesquisa. É dessa forma que o ensino pode chegar a ser efetivo e, ao mesmo tempo, adquirir o caráter de uma tarefa criativa. Souza e Silveira (2021) atentam para o estabelecimento de uma nova cultura de formação por meio da formação colaborativa de participantes de um PRP de uma universidade pública de Pernambuco, a partir de relações construídas por meio de um trabalho colaborativo, permeada por comprometimento profissional, cooperação, interação, ação e reflexão conjunta, liderança partilhada, diálogo, respeito mútuo e prospecção educacional.

No SB-UFDPar, esse trabalho colaborativo pode ser observado por meio das atividades relacionadas às “Ações transversais integradoras”, são atividades inseridas no eixo Formação Prático-Reflexiva, momento que envolve estudos, reuniões, oficinas e seminários para exercitar os conhecimentos teóricos e subsidiar a prática. É o momento do PRP em que ocorre a ligação complexa entre formação e ação, como defende Formosinho (2009), sendo por meio dessas atividades que se dá a aproximação entre os agentes.

Medeiros e Santos (2024) defendem o PRP como um espaço privilegiado para que os licenciandos experimentem o exercício com perspectivas teóricas variadas, destacando o trabalho em uma perspectiva Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), permitindo a incorporação de diversas metodologias, em que a escola se constitui como lócus que possibilita a hibridização de elementos de diferentes vertentes da educação científica. Nessa conjuntura, a autora e o autor destacam o papel do Docente Orientador e do Preceptor na formação prática e reflexiva dos/as residentes, de modo a articular teoria e prática. A teoria é desenvolvida a partir dos encontros com o Docente Orientador, enquanto os Preceptores se posicionam como conhecedores práticos, que permitiram aos residentes um novo olhar sobre as teorias e a prática escolar.

Os encontros entre residentes, Docente Orientador/a e Preceptores são fundamentais para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Nóvoa (1997) orienta sobre a importância de criar redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. Ou seja, as trocas de experiências e a partilha de saberes entre esses agentes, ocorridas por meio da Formação Prático-Reflexiva no SB-UFDPar da terceira edição, consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado à desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando.

A regência de classe é o momento em que o residente consolida as ações apreendidas nos eixos anteriormente descritos, a partir do exercício da prática docente em sala de aula. É nesse contexto que ocorre o planejamento das ações pedagógicas a serem colocadas em prática, tais como: elaboração de sequências didáticas e planos de aula; organização das experiências de ensino; ações de regência; mediação de processos reflexivos para a prática. Esta etapa da imersão demonstra que, até chegar ao exercício da prática, o residente tem a oportunidade de desenvolver várias atividades que possibilitam seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Gonçalves (2023) afirma que o PRP viabiliza mais do que um momento de contato com os educandos durante a regência, pois permite o



contato com a escola-campo, bem como a troca de saberes e a articulação de conhecimentos. Marcolan (2023) aponta a importância do preceptor no acompanhamento da regência dos residentes, pois é nesse processo que o preceptor desempenha a função de formador, ao observar e registrar as ações do residente, para que possa delinear estratégias de orientação da prática de ensino do licenciando. A autora conclui, a partir dos seus achados, que “os processos formativos elaborados e incentivados pelas docentes orientadoras, efetuados em suma na IES, foram importantes para o desenvolvimento das atividades do PRP pelos residentes, oportunizando a realização de uma regência provida de diversos recursos didáticos, indicando ainda o uso consciente e planejado desses recursos nas atividades” (Marcolan, 2023, p. 83).

Em consonância com Nóvoa (1997), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Para o autor, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. É dessa forma que se estabelece a importância da Pesquisa em Ensino como caminho para estimular o pensamento crítico-reflexivo, em que a figura do formador é importante para orientar esse processo dentro do contexto de imersão do residente na escola. Portanto, o conceito-chave: *indução da pesquisa no campo de ensino* é evidenciado durante as atividades formativas que envolvem a formação prático-reflexiva dos envolvidos no PRP, até chegar nas atividades de regência desempenhadas pelos residentes, demonstrando a importância do formador nesse processo.

A criação de redes coletivas de trabalho constitui um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (Nóvoa, 1997). O autor aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schön (1997) – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação – para contribuir com o

quadro de desenvolvimento pessoal dos professores e remete à consolidação do terreno profissional de espaços de (auto)formação participada.

A partir das análises dos documentos da terceira edição do PRP, é possível observar a importância dada à pesquisa da própria prática como caminho de sistematização do processo reflexivo, por meio da produção de diários de campo, relatórios fotográficos, elaboração de artigos, socialização das ações em reuniões sistemáticas, eventos acadêmicos e científicos, e da preparação de relatórios parciais e final, bem como da participação dos residentes em seminários internos dos subprojetos e do EPID, organizados na IES, durante o desenvolvimento do projeto de Residência Pedagógica.

O estímulo à pesquisa em ensino valoriza a formação de todos os agentes envolvidos no projeto, provocando a autoformação, a coformação e a experiência, importantes para a construção da profissionalidade docente, como defende Altet (2003). Carvalho e Gil-Pérez (2011) defendem a importância de um trabalho coletivo de reflexão, debate e aprofundamento entre os professores, proporcionando produções que se aproximam da comunidade científica. Para os autores, a formação do professor de Ciências envolve conhecimentos que têm as mesmas exigências e coerências que existem para a formação de um cientista; portanto, a iniciação do professor à pesquisa transforma-se em uma necessidade formativa de primeira ordem.

Portanto, artefatos considerados importantes nas análises da terceira edição foram os Encontros Internos dos SBs e o EPID, por viabilizarem os movimentos de autoformação dos formadores de professores/as de Ciências e Biologia no âmbito do PRP, pois proporcionam momentos de reflexão, debate e trocas de experiências. Corroborando com Freire (1996) que defende a importância do ensino para a pesquisa, pois não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Dessa forma, ao reconhecer a pesquisa como elemento constitutivo do ato de ensinar, reafirma-se a relevância do PRP não apenas como espaço de formação inicial, mas também como campo fértil para a construção de saberes docentes ancorados na indagação, na reflexão e na ação crítica, atingindo a formação continuada de preceptores, docentes orientadores e

coordenadores institucionais. Os encontros internos e o EPID, demonstram que o fazer docente se fortalece quando pautado pela pesquisa, pela escuta sensível e pela dialogicidade, princípios que sustentam uma prática educativa transformadora. Ao estimular a autonomia, o protagonismo e o compromisso ético dos sujeitos envolvidos, o PRP se configura como uma política estratégica para a consolidação da profissionalidade docente e para a valorização da escola pública como *lócus* de produção de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões apresentadas, é possível afirmar que os documentos normativos referentes à terceira edição desempenham um papel importante para a formação de professores críticos e reflexivos, sobretudo os formadores responsáveis pela dinâmica de todo o quadro formativo do programa.

A indissociabilidade entre teoria e prática é uma proposta presente na portaria nº82/2019 e Subprojeto da UFDPAr, que se materializa nos módulos “Formação inicial e preparação da equipe”, “Ambientação” e “Práticas inovadoras na ação pedagógica” por meio da interação entre IES, redes de ensino e escola, fortalecendo as ações do preceptor na escola, no processo de orientação dos residentes pelo docente orientador.

Os movimentos de autoformação se convertem como importantes artefatos construídos por meio dos momentos de reflexão da prática docente no módulo “Formação prático-reflexiva” do subprojeto da UFDPAr, colaborando na construção da identidade docente e na valorização da experiência do professor da educação básica.

Por fim, toda essa conjuntura contribui para induzir a pesquisa no campo do ensino, fortalecendo os saberes dos profissionais envolvidos e agindo como uma força motriz que movimenta uma formação crítica, reflexiva, emancipatória e transformadora.

Esta pesquisa contribui para fortalecer os olhares para os documentos normativos que regem programas de iniciação a docência, bem

como os programas de formação continuada. Embora o PRP tenha findado no ano de 2024, é fato que houve contribuições valorosas para a formação dos professores e que as experiências evidenciadas nas pesquisas citadas nesta pesquisa podem servir como base para elaborar programas ainda mais completos e ricos de estratégias assertivas para a formação de professores.

Esta pesquisa apresenta limitações no que diz respeito as análises concentradas em apenas um subprojeto, abrindo possibilidades de continuidade dessa investigação, com o intuito de compreender como os demais subprojetos de outras instituições que apresentam realidades distintas podem ter contribuído para a formação dos formadores no contexto do PRP.

## REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite.; PERRENOUD, Philippe.; PAQUAY, Léopoldo. (org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ARAÚJO, Marcos Oliveira de. **Contribuições e limitações do programa de residência pedagógica (PRP) para a formação inicial de professores de ciências da natureza na Universidade Federal do Acre (UFAC)**. 2021. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Acre, 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=130>. Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2019. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editai CAPES n. 06/2018, que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: [https://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA\\_RESIDENCIA\\_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS\\_E\\_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf](https://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf). Acesso em: 02 out. 2024.

BRITO-SANTOS, Bruna. As contribuições do Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia da UFDFar na formação dos formadores de professores de Ciências e Biologia. Tese (Doutorado em Ensino) – Universidade Federal do Ceará, 2025. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/80673>

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PEREZ, Daniel. **A formação de professores de ciências**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, J., et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CURADO SILVA, Kátia Augusto P. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 109–122, 2020. DOI: 10.31639/rbpfp.v13i25.437. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/437>. Acesso em: 20 jul. 2025.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 19, n. 41, p. 307-321, dez. 2020.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-47

CRUZ, Ednelma do Carmo; MELO, Raimunda Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. A formação de professores do campo no âmbito do programa residência pedagógica. **Revista Epistemologia da Práxis Educativa**, v. 4, n. 2, maio/ago. 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; GONÇALVES, Marluce Torquato Lima. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 95-108, set/dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v13i25.433>

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANÇA-CARVALHO, Antônia Dalva; MELO, Raimunda Alves; OLIVEIRA, Luísa Xavier de. A Relação Teoria e Prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Piauí. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 123-136, set/dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v13i25.395>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Mariana de Souza. **Profissionalização da docência: reflexões a partir do programa de residência pedagógica da UEPB**. 2020. 200f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2020.

GONÇALVES, Ana Carolina Marinho. **Modalidades didáticas utilizadas por licenciandos do curso de ciências biológicas no estágio curricular e no programa residência pedagógica na Universidade Federal do Pampa – Unipampa: um estudo documental**. 2023. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2022.

LOPES, David Santana; ALVES, Lynn Rosalina Gama; LIRA-DA-SILVA, Rejane Maria. O programa residência pedagógica e a formação digital de licenciandos das ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 28, n. 1, p. 127–156, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2023v28n1p127>

MARCOLAN, Cíntia de Cássia. **Impactos do programa de residência pedagógica na formação inicial docente em ciências biológicas da**



**universidade federal de Sergipe**. 2022. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

MEDEIROS, Amanda Marina Andrade; SANTOS, André Vítor Fernandes dos. Programa residência pedagógica como possibilidade de desenvolvimento profissional de estudantes de licenciatura em Ciências Naturais. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, São Paulo, v. 17, n. nesp.1, p. 675–693, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46667/renbio.v17inesp.1.1475>

MOREIRA, Thaís Borges; LEITE, Raquel Crosara Maia; MOURA, Francisco Nunes de Sousa. Os contributos da Residência Pedagógica para a Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: o Estado da Questão. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-22, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4057>

SILVA, Luciana Aparecida Siqueira. A produção do conhecimento no contexto do programa residência pedagógica: um relato pelo olhar da docente orientadora. In: **IX Encontro Nacional de Ensino de Biologia VII Encontro Regional de Ensino de Biologia MG/GO/TO/DF - Ensinar Biologia, ensinar vida: entrelaçando histórias, docências e afetos**. 2024.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova enciclopédia, 1997.

OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde. **Histórico da pandemia da Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 07 nov. 2024.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A Aprendizagem e o Ensino de Ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RIBEIRO, Fernanda Borges Vaz; PICALHO, Antonio Carlos; CUNICO, Letícia. FADEL, Luciene Maria. Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 17, n. 1, p. 100-113, 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, Deise Ramos; CARMO, Leonardo Bezerra do; SOUZA, Rosiris Pereira de. Formação pragmática, autorresponsabilização e padronização nas políticas da formação de professores: debates no contexto de 2017 e 2018. In: SILVA, Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da; PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei; SANTOS, Quêrem Dias de Oliveira. **A Formação de Professores: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico**. Jundiaí: Paco Editorial, 2024. p. 173-208.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SOUZA, Guilherme da Silva; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Relação teoria e prática do ensino de ciências e biologia nos anais da XII E XIII ENPEC. In: **IX Encontro Nacional de Ensino de Biologia e VII Encontro Regional de Ensino de Biologia MG/GO/TO/DF Ensinar Biologia, ensinar vida: entrelaçando histórias, docências e afetos**, 2024.

LISBOA, Diodana Negrini; VIELMO, Pâmela Giordani; MARINHO, Julio Cesar Bresolin. Materiais didáticos de Biologia e suas potencialidades para o ensino da meiose: experiências decorrentes do Programa Residência Pedagógica. In: **XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC**, 2023.

SOUZA, Renato Veríssimo; SILVEIRA, Thiago Araújo. A formação docente colaborativa em um programa de Residência Pedagógica. In: **XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC ENPEC EM REDES** – 27 de setembro a 01 de outubro 2021.

TARDIN, Heitor Perrud; ROMERO, Luiz Rogério. Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, p. e7342, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7342>

VENTURINI, Tiago; BARTELMÉBS, Roberta Chiesa; MARTINS, Victoria Emília Gomes. Formação de professores para uma educação em Biologia: vivências e olhares a partir do Programa Residência Pedagógica – Ciências Biológicas. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBIO**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 621-637, 2024.

ZONATTO, Aline Barbosa. **Contribuições do programa de residência pedagógica para a Formação inicial de professores de ciências e biologia**. 2022. 72f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Ilha Solteira, 2022.