

Programa Residência Pedagógica na formação de professores de Ciências: um estado do conhecimento a partir dos anais do ENPEC

 **Maria Alice Ferreira Mendes¹**

Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, CE, Brasil

 **Manuel Bandeira dos Santos Neto²**

Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, CE, Brasil

 **Emerson Augusto de Medeiros³**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, Brasil

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação de professores de Ciências, bem como identificar as tendências das produções acadêmicas sobre essa temática. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, do tipo Estado do Conhecimento. O corpus da investigação foi constituído por oito artigos publicados nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), no período de 2019 a 2023. A análise dos estudos evidenciou que, em sua maioria, o PRP é compreendido como uma política formativa relevante, por favorecer a imersão do licenciando no contexto escolar e a articulação entre teoria e prática. Observou-se, ainda, que a produção acadêmica sobre o tema é quantitativamente reduzida, aspecto que pode estar relacionado à recente implementação do programa.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino de Ciências. Relação Teoria e Prática. Políticas de Formação Docente.

Pedagogical residency program in the education of science teachers: a state of the knowledge study based on enpec proceedings

Abstract

This study aimed to analyze the contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP) to the education of Science teachers, as well as to identify trends in academic productions on this topic. It is a qualitative research with an exploratory character, conducted as a State of Knowledge study. The research corpus consisted of eight articles published in the proceedings of the National Meeting on Research in Science Education (ENPEC) between 2019 and 2023. The analysis of the studies showed that, in most cases, the PRP is understood as a relevant teacher education policy, as it promotes the immersion of pre-service teachers in the school context and strengthens the articulation between theory and practice. It was also observed that academic production on the topic is quantitatively limited, a fact that may be related to the recent implementation of the program.

Keywords: Teacher Education. Science Education. Theory–Practice Relationship. Teacher Education Policies.

1 Introdução

O processo de formação de professores deve ser baseado em contextos que permitam ao licenciando vivenciar, na prática, os conhecimentos construídos teoricamente. Nesse viés, durante o curso de licenciatura, propicia-se ao futuro docente experienciar, por meio da relação teoria-prática, situações que farão parte de sua atuação profissional, através de disciplinas como o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO). De acordo com Araújo e Lima (2016, p. 84), “como preparação à realização da prática em sala de aula, o estágio se configura como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar”. Com isso, nota-se a importância da vivência da integração teoria-prática no processo formativo de professores. Contudo, o ESO não deve ser o espaço exclusivo dessa articulação, tampouco a relação teoria-prática deve se restringir a ele.

Pensando nesse contexto, e com o intuito de fortalecer e ampliar as experiências formativas para além do modelo tradicional de estágio, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o Edital nº 06/2018, que instituiu o Programa Residência Pedagógica (PRP). O PRP tem como finalidade fomentar projetos que promovam a articulação teórico-prática, de modo que o licenciando vivencie, por meio de experiências no ambiente escolar, o ofício que desempenhará após a sua formação. De acordo com a CAPES, “a residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (Brasil, 2018, p. 1).

Diante disso, ao analisar os objetivos do PRP, observa-se que o programa possibilita ao licenciando maior inserção no cotidiano escolar, promovendo vivências que contribuem para o seu processo de formação e favorecendo a consolidação da relação teoria-prática, ao aproximar o universitário da escola e possibilitar seu engajamento com o ambiente escolar, o que repercute diretamente na construção de sua identidade profissional docente (Santos Neto; Medeiros; Araújo, 2025).

Além disso, considerando que o PRP vem se constituindo como um espaço formativo que mobiliza processos de imersão docente, construção da profissionalidade e articulação entre múltiplos saberes, atores e contextos formativos, conforme evidenciado em investigações empíricas recentes (Santos Neto; Medeiros; Araújo, 2025), torna-se fundamental compreender como esse programa tem sido

apropriado, analisado e problematizado pela produção acadêmica na área de Ensino de Ciências.

Ademais, o crescimento das pesquisas sobre o PRP, especialmente após os editais de 2018, revela que o programa passou a ocupar lugar de destaque nos debates sobre formação inicial docente, demandando estudos de natureza meta-analítica que permitam identificar tendências investigativas, enfoques teórico-metodológicos, lacunas e movimentos de consolidação do campo. Nesse sentido, o mapeamento das produções científicas sobre o PRP não se configura apenas como um levantamento descritivo, mas como uma estratégia de compreensão das disputas, concepções de formação e perspectivas de profissionalidade docente que vêm sendo construídas em torno do programa.

Nesse cenário, este trabalho apresenta uma investigação sobre o PRP na formação de professores de Ciências, com o objetivo de analisar as contribuições e identificar as tendências das pesquisas produzidas sobre o PRP no processo formativo de professores de Ciências, a partir dos anais do ENPEC.

2 Referencial teórico

Esta seção tem como objetivo situar o estudo no campo da formação de professores, apresentando elementos históricos, políticos e conceituais que fundamentam a análise do Programa Residência Pedagógica. Inicialmente, discute-se o percurso histórico da formação docente, evidenciando as principais transformações e disputas que marcaram a constituição desse campo no Brasil. Em seguida, aborda-se o Programa Residência Pedagógica como política pública de formação inicial, destacando seus objetivos, pressupostos formativos, críticas e potencialidades, com ênfase na relação teoria-prática e nas implicações do programa para a formação de professores de Ciências.

2.1 A formação de professores no contexto histórico

No contexto histórico, a necessidade de pensar e discutir a formação de professores não é recente e acompanha as transformações sociais, políticas e culturais que atravessam a própria constituição da escola moderna. Em 1684, em Reims, é instituído por São João Batista de La Salle o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores, denominado Seminário dos Mestres. Antes disso, ainda no século XVII, Comenius já havia preconizado essa necessidade

(Saviani, 2009). Contudo, mesmo com a instituição do ensino voltado para a formação docente, foi somente no final do século XIX, quando foi colocado o problema da instrução popular, que se iniciou o processo para a criação das Escolas Normais com o propósito de preparar professores. Esse movimento marca a institucionalização da docência como campo profissional específico, deslocando-a de uma prática baseada apenas na experiência para uma atividade que demanda saberes sistematizados.

No Brasil, essa preocupação com a formação de professores também não é recente. O político e jurista Ruy Barbosa, em 1882, já havia criticado a situação do ensino de nível superior no Brasil destacando que se fazia necessário “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (Ribeiro Júnior, 2001, p. 29), deixando claro que se fazia necessária uma regulamentação da formação de professores, porque, até então, esse processo ocorria através da inauguração das Escolas Normais destinadas à formação docente para as “primeiras letras”. Nesse contexto, cabe lembrar que a educação passava por uma série de desafios, tendo em vista que “nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucas pessoas” (Gatti; Barreto, 2009, p. 37). A formação docente, portanto, se desenvolve historicamente marcada por desigualdades estruturais e por disputas em torno de seu caráter profissional, acadêmico e político.

Nesse cenário, em 1971, através da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), ocorre uma reforma na Educação Básica no Brasil extinguindo as Escolas Normais e instituindo uma nova habilitação denominada Magistério, com a implementação do primeiro grau de oito anos. Porém, em 1982, induzido pelo governo federal, são estabelecidos os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS), “criados em busca de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério” (Gatti; Barreto, 2009, p. 39).

Mais tarde, após a promulgação da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que institui uma nova LDB, estabelece-se a exigência de curso de nível superior para os professores da educação básica, transferindo a formação docente para o âmbito das Instituições de Ensino Superior. Esse deslocamento consolida a docência como profissão de base universitária, mas também intensifica o debate sobre a fragmentação entre formação teórica e prática escolar, tensão que permanece como eixo estruturante das políticas de formação docente.

Contudo, mesmo após a instituição da LDB, a estrutura curricular ainda mantinha algumas especificidades da legislação anterior, ocorrendo as primeiras

adaptações somente em 2002 com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, posteriormente, com as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura. Essas reformas evidenciam que a formação de professores é um campo em permanente reconfiguração, atravessado por disputas de concepções de docência, de currículo e de profissionalidade.

Nesse percurso histórico, evidencia-se que a formação docente se constitui como campo de disputas entre diferentes racionalidades formativas, técnica, prática e crítica, que orientam distintas concepções sobre o papel do professor, os saberes necessários à docência e a relação entre universidade e escola. É nesse cenário de tensões que emergem programas e políticas de indução à prática, como o Programa Residência Pedagógica, que passam a ser compreendidos não apenas como ações formativas, mas como expressões de projetos de formação docente.

2.2 O Programa Residência Pedagógica - PRP

Nessa perspectiva, em 2016, por meio do Decreto nº 8.752, é instituída a Política Nacional para Formação de Profissionais da Educação Básica “[...] com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações [...]” (Brasil, 2016, p. 1). Essa política insere-se em um movimento mais amplo de reorganização das políticas educacionais brasileiras, no qual a formação docente passa a ser entendida como estratégia central para a melhoria dos indicadores educacionais.

Pensando nessa proposta, entende-se que a relação teoria-prática possui papel fundamental na formação docente, porque “o discente em formação necessita articular, sistematizar e aperfeiçoar os saberes através da unicidade teoria-prática” (Pacheco et al., 2017, p. 335). Entretanto, essa articulação não é um dado, mas uma construção histórica e pedagógica, que depende das condições institucionais, curriculares e políticas em que a formação ocorre.

Nesse viés, é instituído pela CAPES o Programa Residência Pedagógica (PRP), inspirado na Residência Médica. O PRP passa a integrar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e busca “fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura” (Brasil, 2018, p. 1). Ao propor a imersão do licenciando no cotidiano escolar, o PRP se apresenta como política de aproximação entre universidade e escola, mas também como dispositivo que reconfigura o lugar do estágio e da prática na formação inicial (Santos Neto; Medeiros; Araújo, 2025).

Nesse cenário, a partir da análise do seu edital, o PRP é motivo de críticas e discussões. Essas críticas revelam que o programa não é neutro, mas atravessado por concepções distintas de formação docente. Embora traga a articulação teoria-prática, visa promovê-la de forma separada, configurando-se, segundo alguns autores, em uma desarticulação dessa relação (Souza, 2001).

Algumas entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) posicionam-se contra a implementação do PRP, sobretudo pela vinculação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um de seus objetivos “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC (Brasil, 2018, p. 1). Esse ponto evidencia que o PRP passa a ser compreendido como política que articula formação docente e padronização curricular, tensionando a autonomia universitária e os projetos formativos das Instituições de Ensino Superior (IES).

Contudo, mesmo diante de inúmeros desafios e discussões, o PRP também se configura como política importante, visto que, segundo Costa (2018, p. 2), vem “constituindo-se como oportunidade de materialização do ensino e da aprendizagem da profissão a partir dos contextos onde esta se materializa”. Essa dupla leitura, como política de indução e como espaço formativo potencial, é central para compreender como o programa vem sendo analisado pelas pesquisas, constituindo um dos eixos de disputa presentes na produção acadêmica sobre o tema. Ademais, o PRP também é visto como papel fundamental na qualificação da educação, promovendo a relação teoria-prática e contribuindo para troca de experiências, além de “constituir uma interação entre pesquisa acadêmica e teoria-prática docente” (Silva, 2018, p. 168).

Diante desse conjunto de disputas, críticas e potencialidades, o PRP configura-se como uma política formativa que expressa tensões históricas da formação docente, especialmente no que se refere à articulação entre universidade e escola, à concepção de prática pedagógica e ao lugar do estágio na licenciatura. Assim, o PRP não pode ser compreendido apenas como uma ação técnica de inserção do licenciando na escola, mas como um espaço político-pedagógico que mobiliza diferentes projetos de formação, concepções de docência e perspectivas de profissionalidade. É nesse cenário de reconfigurações que o programa passa a ocupar espaço relevante na produção acadêmica, tornando-se objeto de investigação recorrente nas pesquisas em Ensino de Ciências e formação de professores, o que

reforça a necessidade de estudos que analisem como esse campo vem se constituindo, quais enfoques teóricos o sustentam e quais lacunas ainda permanecem.

3 Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, tendo em vista que, segundo Gil (2008, p. 46), esse tipo de investigação tem como objetivo principal “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Tal abordagem mostra-se adequada ao propósito deste estudo, uma vez que busca compreender tendências, enfoques e contribuições das produções acadêmicas sobre o PRP na formação de professores de Ciências.

O estudo configura-se como uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, uma vez que se dedica à identificação, ao registro, à organização e à análise da produção científica sobre um objeto específico em um recorte temporal delimitado. Conforme Morosini (2014, p. 70), esse tipo de pesquisa compreende a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”, possibilitando a compreensão dos movimentos investigativos e das lacunas existentes no campo.

Foi realizado um levantamento bibliográfico tendo como base de dados os anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), considerando o período de 2019 a 2023, correspondente aos anos posteriores à implementação do Programa Residência Pedagógica no âmbito das políticas de formação docente. A escolha do ENPEC justifica-se por se tratar de um dos principais eventos científicos da área de Ensino de Ciências no país, reunindo produções relevantes sobre formação de professores e práticas educativas.

Para a busca dos trabalhos, foi utilizado o descritor “Programa Residência Pedagógica”, aplicado na Linha Temática (LT) Formação de Professores, por se tratar de um eixo específico que concentra pesquisas voltadas à formação inicial e continuada docente. Optou-se pela utilização desse descritor único, considerando que sua especificidade permite localizar de forma direta os trabalhos relacionados ao objeto de estudo, sem a necessidade de ampliação para outros termos correlatos.

Como critério de inclusão, foram selecionados apenas os trabalhos cujo lócus de investigação estivesse relacionado à formação de professores de Ciências, de modo geral, abrangendo as diferentes áreas que compõem esse campo. A seleção

inicial dos trabalhos ocorreu a partir da leitura dos títulos e resumos, permitindo identificar a pertinência das produções em relação ao objetivo da pesquisa. Posteriormente, os trabalhos selecionados foram submetidos à leitura integral e à análise para evidenciar tendências investigativas, enfoques metodológicos e contribuições teórico-formativas atribuídas ao PRP.

No total, foram identificados 11 trabalhos que abordavam o PRP. Contudo, após a aplicação dos critérios de inclusão previamente estabelecidos, o corpus final da pesquisa foi constituído por 8 trabalhos, que compõem o conjunto de análises apresentadas na seção seguinte.

4 Resultados e Discussão

Ao realizar a busca dos artigos nos anais do ENPEC com o descritor “Programa Residência Pedagógica” e após aplicar os critérios de inclusão previamente estabelecidos, apenas 8 trabalhos se relacionaram diretamente ao objetivo desta análise. No período analisado, identificou-se um (1) trabalho em 2019, quatro (4) em 2021 e três (3) em 2023. Os resultados são apresentados e discutidos a seguir.

4.1 Panorama metodológico das pesquisas sobre o PRP no ENPEC

Ao realizar a busca nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), utilizando o descritor “Programa Residência Pedagógica”, foram inicialmente identificados 11 trabalhos. Contudo, ao delimitar a análise à Linha Temática (LT) Formação de Professores e aplicar os critérios de inclusão definidos na metodologia, apenas 8 trabalhos apresentaram relação direta com o objetivo deste estudo e compuseram o corpus de análise.

No recorte temporal investigado, correspondente ao período de 2019 a 2023, observou-se a seguinte distribuição das produções: um (1) trabalho publicado em 2019, quatro (4) em 2021 e três (3) em 2023. Esse dado evidencia um crescimento gradual do interesse pelo Programa Residência Pedagógica no âmbito das pesquisas apresentadas no ENPEC, especialmente a partir de 2021, o que pode estar relacionado ao processo de consolidação do programa e à ampliação de suas experiências formativas nas licenciaturas.

Para a identificação dos trabalhos selecionados, foram atribuídos códigos alfanuméricos, compostos pela letra T, correspondente ao termo “Trabalho”, seguida de um número sequencial (T1 a T8), conforme apresentado no Quadro 1. Essa

estratégia permitiu sistematizar a análise e facilitar a apresentação e a discussão dos dados, preservando a clareza e a organização das informações.

Quadro 1. Identificação dos trabalhos quanto ao estudo, abordagem, método de pesquisa e ano

Identificação do trabalho	Autores	Código	Abordagem da Pesquisa	Métodos de Pesquisa	Ano
T1	Silva e Martins	ACD-1	Qualitativa	Análise Crítica do Discurso	2019
T2	Santos e Siqueira	PB-1	Qualitativa	Pesquisa Bibliográfica	2021
T3	Shaw	PA-1	Qualitativa	Pesquisa-ação	2021
T4	Souza e Silveira	MI-1	Qualitativa	Metodologia Interativa	2021
T5	Gusmão, Almeida e Diniz	ATD-1	Qualitativa	Análise Textual Discursiva	2023
T6	Neves e Allain	EC-1	Qualitativa	Estudo de Caso	2023
T7	Gonçalves e Marinho	EC-1	Qualitativa	Estudo de Campo	2023
T8	Silva	AC-1	Qualitativa	Análise de Conteúdo	2023

Fonte: elaborado pelos autores, 2026

A análise do Quadro 1 permite observar que 100% dos trabalhos analisados adotam abordagem qualitativa, o que revela uma compreensão do PRP como um fenômeno complexo, situado e relacional, que demanda interpretações aprofundadas acerca das experiências formativas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos. Esse achado dialoga com Moreira (2011), ao destacar que as pesquisas qualitativas se mostram adequadas para compreender processos educativos, sentidos atribuídos às práticas e dinâmicas institucionais.

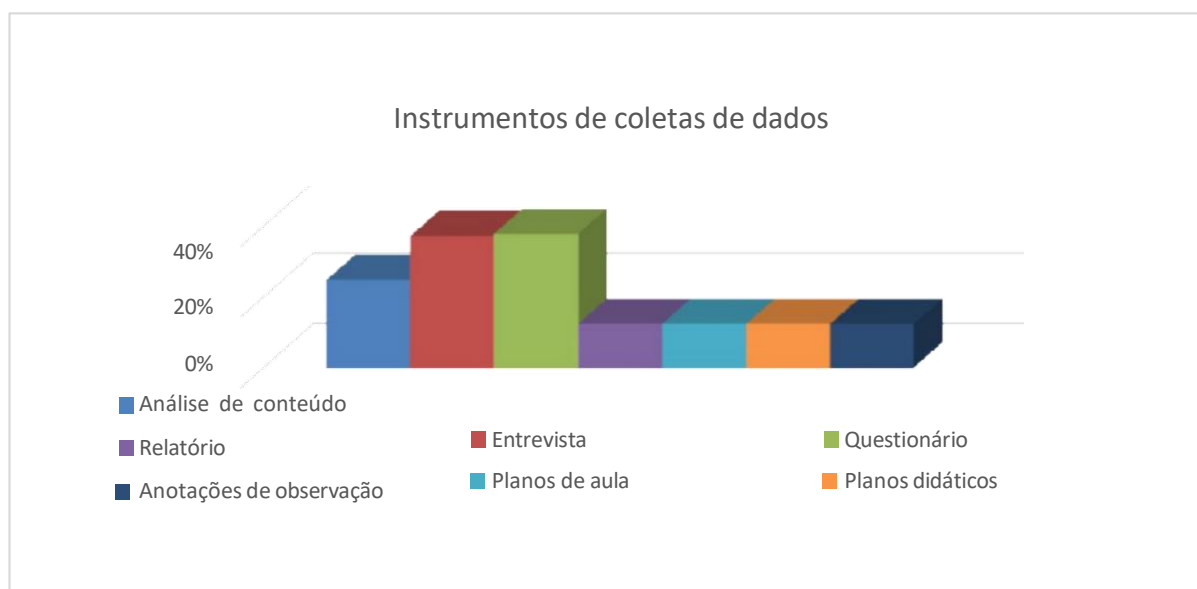
No que se refere aos métodos de pesquisa, identifica-se uma diversidade de delineamentos metodológicos, distribuídos de forma equitativa entre os estudos analisados. Cada método corresponde a 12,5% do total, abrangendo: Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa-ação, Estudo de Caso, Estudo de Campo, Metodologia Interativa, Análise Crítica do Discurso, Análise Textual Discursiva e Análise de Conteúdo. Essa pluralidade metodológica indica que o PRP vem sendo investigado sob diferentes perspectivas teórico-epistemológicas, ora como política pública, ora como espaço formativo, ora como prática pedagógica situada.

Embora o número de trabalhos ainda seja reduzido, essa diversidade de métodos constitui um aspecto positivo, pois amplia as possibilidades de compreensão do programa, evitando leituras homogêneas ou unidimensionais. Conforme apontam

Souza e Felipe (2021, p. 2), “o uso de diferentes métodos de análise nas ciências ajuda a construir um trabalho mais completo, com mais qualidade”, o que se reflete no conjunto das produções analisadas.

No que diz respeito aos instrumentos de produção de dados, observou-se que os estudos recorreram a múltiplas estratégias investigativas. As entrevistas e os questionários se destacam como os instrumentos mais recorrentes, ambos com 38% de ocorrência, conforme ilustrado na Figura 1. Esses instrumentos possibilitam acesso às percepções, discursos e experiências dos sujeitos participantes, favorecendo análises mais aprofundadas sobre os processos formativos no âmbito do PRP (Gil, 2008).

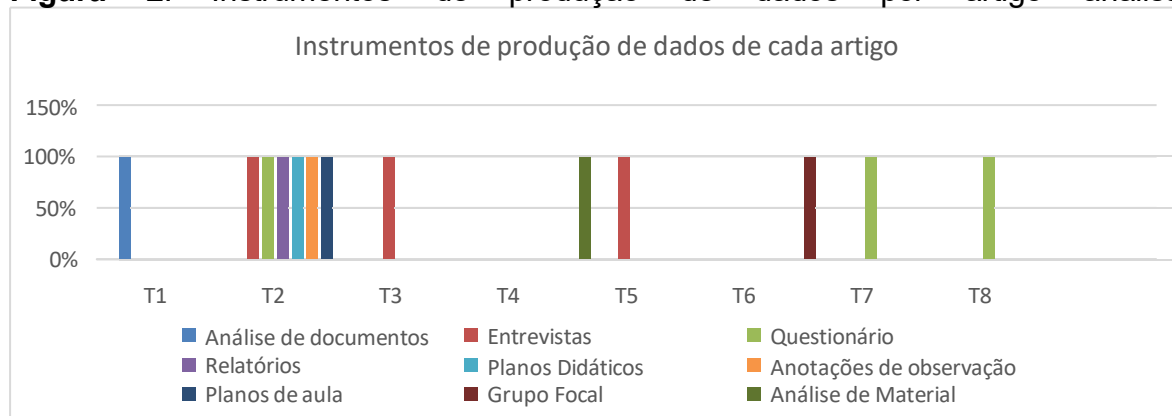
Figura 1. Instrumentos de produção de dados presentes nos trabalhos analisados



Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

Ao analisar os instrumentos utilizados por trabalho (Figura 2), identifica-se que o T2 apresenta maior diversidade de técnicas de produção de dados, incluindo entrevistas, questionários, relatórios, planos didáticos, planos de aula e anotações de observação. Os demais trabalhos (T1, T3, T4, T5, T6, T7 e T8) recorreram predominantemente a um único instrumento, como análise documental, entrevistas, grupos focais ou questionários, o que não compromete a qualidade das análises, mas evidencia diferentes níveis de aprofundamento metodológico.

Figura 2. Instrumentos de produção de dados por artigo analisado



Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

De modo geral, o panorama metodológico das pesquisas analisadas revela que os estudos sobre o Programa Residência Pedagógica no ENPEC se caracterizam pela predominância da abordagem qualitativa, pela diversidade de métodos e pela utilização de instrumentos que privilegiam a escuta e a interpretação dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Esses elementos indicam um campo investigativo em construção, ainda quantitativamente restrito, mas qualitativamente plural, o que reforça a necessidade de ampliação e aprofundamento das pesquisas sobre o PRP, especialmente no que se refere à análise de seus impactos na formação de professores de Ciências.

4.2 O PRP na produção acadêmica: contribuições, tensões e disputas

A análise dos trabalhos selecionados evidencia que o PRP tem sido investigado a partir de diferentes enfoques teóricos e metodológicos, revelando uma produção acadêmica marcada por contribuições formativas relevantes, mas também por tensões, críticas e disputas conceituais em torno de sua concepção e implementação. Logo, após análise dos trabalhos selecionados, foi possível inferir diferentes constatações quanto à finalidade e ao foco analítico de cada artigo.

A leitura do Quadro 2 permite observar que os trabalhos analisados se distribuem entre enfoques que problematizam o PRP enquanto política (T1, T2, T6, T7) e investigações que exploram suas potencialidades formativas em experiências concretas (T3, T4, T5, T8). Desse modo, a produção acadêmica revela um campo que combina análises críticas do programa com evidências de contribuições formativas em diferentes contextos de implementação.

Quadro 2: Identificação dos trabalhos quanto ao título, objetivo, autores e ano

Título do trabalho	Objetivo	Autores	Ano
T1- Representações sobre as relações teoria-prática e universidade-escola no Programa de Residência Pedagógica	“compreender quais discursos acerca da relação teoria – prática e universidade - escola são mobilizados, a forma como se articulam e seus possíveis efeitos sobre o estágio curricular supervisionado”.	Silva e Martins	2019
T2- Tendências sobre o Programa de Residência Pedagógica no ensino de Ciências: um levantamento bibliográfico em periódicos.	“compreender o que está sendo produzido sobre o programa na área de Ensino de Ciências da Natureza”.	Santos e Siqueira	2021
T3- Contribuições da pesquisa no ensino na residência pedagógica a percepções de interdisciplinaridade de licenciandos em ciências da natureza.	“contribuições de vivência da pesquisa no ensino, no âmbito programa Institucional de Residência Pedagógica, na melhoria das percepções de interdisciplinaridade de dez licenciandos em ciências da natureza”	Shaw	2021
T4- A formação docente colaborativa em um Programa de Residência Pedagógica	“analisar a formação colaborativa entre os participantes do Programa da Residência Pedagógica (PRP) em uma Universidade pública de Pernambuco no Núcleo da Licenciatura em Física”.	Souza e Silveira	2021
T5- O Programa Residência Pedagógica durante a pandemia: o papel das TIDC para a formação inicial de alunos de biologia	“analisar as contribuições do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na formação inicial dos docentes de Biologia participantes do RP no período pandêmico”.	Gusmão, Almeida e Diniz	2023
T6- Identidades docentes performadas pelos licenciandos do Programa Residência Pedagógica de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	“mapear a construção de redes identitárias e de formação docente performadas por licenciandos participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) subprojeto Biologia, de uma universidade pública do interior de Minas Gerais”.	Neves e Allain	2023

T7- Discursos sobre as contribuições do Programa de Residência Pedagógica e do Estágio Curricular Supervisionado para a formação de professores de Ciências e Biologia	“investigar sobre as contribuições que o Programa de Residência Pedagógica e os Estágios Curriculares Supervisionados no Ensino Fundamental e Médio proporcionam aos estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade federal”.	Gonçalves e Marinho	2023
T8- O Programa Residência Pedagógica e a Formação de Professores de Ciências Naturais e Matemática	“desenvolver diversas reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem, bem como a promoção de habilidades e competências docentes para o desenvolvimento da alfabetização científica”.	Silva	2023

Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

Em T1, trata-se de uma análise crítica do discurso, onde os autores trazem, através de um olhar crítico algumas questões sobre o PRP. Entre elas, o trabalho apresenta uma discussão sobre uma parte do texto do edital do PRP, destacando que este traz enunciados que levam o leitor a ter uma compreensão do texto no contexto de uma universalidade, instigando-o a facilmente aceitá-lo, porque conforme o autor, notam-se “poucas instâncias de discurso relatado e pouca visibilidade de outras vozes” (Resende; Ramalho, 2014, p. 67).

O texto também destaca que o PRP traz uma possível crítica à qualidade do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), tendo em vista que o programa induz a reformulação dos ESO e os descredibiliza ao apontar que eles têm uma execução falha. Nisso, é possível constatar que o PRP se configura como uma política que traz alguns problemas em seu edital, sobretudo com a tentativa de minimizar e, até mesmo, descaracterizar um importante componente curricular dos cursos de licenciatura. A proposta do PRP também se objetiva com a tentativa de trazer algo inovador. Para tentar reformular o ESO, essa política deveria, no mínimo, trazer uma aplicação diferente; contudo, não há nada que se configure como inovador, porque o PRP em sua aplicabilidade traz o mesmo modelo do ESO: observação, regência, registro (Santos Neto; Medeiros; Araújo, 2025).

Esse achado é relevante porque revela uma tensão recorrente na produção acadêmica: a tentativa de conferir ao PRP um estatuto de “novidade” que, na prática, nem sempre se sustenta quando comparado ao desenho pedagógico do estágio. Isso nos leva a refletir: por que, ou para que reformar algo que há anos está consolidado? Reestruturar propostas já consolidadas como o ESO é uma tentativa de apontar para

falta de qualidade desse componente curricular que possui um contexto histórico e social, e invalida propostas construídas através de grandes processos de discussão e que possuem extrema relevância para a formação docente, como é o caso do ESO. De acordo com Pimenta e Lima (2019, p. 10) “é configurado como espaço de pesquisa nos cursos de formação, além de contribuir para a construção da identidade docente”.

Além disso, a execução do PRP aponta para uma visão reducionista no que se refere à formação docente, reduzindo o professor a apenas um executor da BNCC ao invés de um sujeito autônomo e crítico na construção do processo de ensino (Farias; Cavalcante; Gonçalves, 2020, p. 103). Nesse sentido, T1 contribui para evidenciar que as discussões sobre o PRP não são apenas pedagógicas, mas também políticas, uma vez que envolvem disputas de concepção sobre docência, autonomia universitária e currículo.

Em T2, percebemos que é uma pesquisa do tipo bibliográfica com o enfoque em compreender o que já foi produzido sobre o PRP em periódicos. Notamos pelo trabalho construído que as tendências de conteúdos sobre o PRP ainda se apresentavam com número reduzido, embora isso seja perfeitamente justificável levando em consideração o tempo que o programa foi instituído. Esse resultado, além de descritivo, aponta para um campo ainda em consolidação, sugerindo que parte das análises sobre o PRP tende a se concentrar em recortes localizados e experiências institucionais específicas. Com isso, evidencia-se a necessidade de se considerar e construir mais trabalhos acerca deste tema para buscar entender melhor os impactos que este programa traz no processo de formação docente em diferentes aspectos, sobretudo no âmbito do Ensino de Ciências, em que as especificidades didático-pedagógicas e curriculares demandam análises situadas.

Em T3, a pesquisa utilizou a metodologia do tipo pesquisa-ação para analisar as contribuições da pesquisa no ensino no PRP com o objetivo voltado para a percepção da interdisciplinaridade de estudantes de licenciatura. O autor apresenta um estudo realizado sobre as questões interdisciplinares em uma escola com metodologias de ensino que buscam aplicar a interdisciplinaridade. Além disso, a pesquisa traz, através de coletas de dados, as percepções dos licenciandos antes e depois do PRP e comprova que este contribuiu diretamente para o aperfeiçoamento das percepções acerca da interdisciplinaridade no ensino.

Barros *et al.* (2024, p. 3) confirmam essa questão, porque destacam que durante a participação no PRP “houve a oportunidade de construir materiais alinhados aos eixos temáticos trabalhados e a concepção de interdisciplinaridade, já presente

no movimento docente das preceptoras”. Mesmo apresentando algumas falhas em seu edital, é válido destacar que o PRP traz em sua execução pontos positivos no processo de formação docente, como destacado pelo autor do estudo, possibilitando com que os licenciandos dialoguem com diferentes áreas, porque de acordo com Thiesen (2008, p. 553):

A interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

A contribuição de T3 se destaca por relacionar o PRP a uma dimensão formativa específica, a interdisciplinaridade, apontando evidências de mudança nas percepções dos licenciandos. Esse aspecto amplia o debate para além da comparação com o estágio e desloca o foco para aprendizagens profissionais construídas na experiência.

Já T4 traz uma pesquisa fundamentada na metodologia interativa com objetivo voltado à formação colaborativa no PRP. O autor traz dados utilizando o Círculo Hermenêutico Dialético, que é uma metodologia para produção de dados, para evidenciar as vantagens da formação colaborativa e mostrar o PRP como um programa que usa de um trabalho colaborativo durante a formação inicial dos futuros docentes. Rocha (2018) traz isso ao abordar sobre os desafios enfrentados no ensino e na aprendizagem da matemática, enfatizando que o PRP oportuniza diminuir esses problemas, já que promove um trabalho colaborativo. Diante do exposto sobre a formação docente colaborativa pode-se destacar que esta se configura como aliada no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, uma vez que se faz necessário essa troca de experiências e diálogo entre os docentes, porque de acordo Bastos *et al.* (2018, p. 383):

A colaboração pode promover novas aprendizagens e a ressignificação de práticas docentes, visto que as interações realizadas nos níveis interpessoais e intrapsíquicos se tornam possíveis graças à contextualização da temática proposta, suas limitações, possibilidades de (re)construção e desenvolvimento de novos conhecimentos conectados com as necessidades de cada sujeito.

Partindo desse pressuposto, evidencia-se, portanto, que os trabalhos colaborativos apresentam potencial formativo no contexto da formação docente, especialmente porque favorecem a construção coletiva de saberes e a problematização compartilhada da prática. Assim, T4 reforça a ideia de que o PRP pode operar como espaço de mediação entre universidade e escola quando promove

colaboração efetiva entre residentes, preceptores e docentes orientadores.

O T5 é uma pesquisa que utilizou Análise Textual Discursiva (ATD) para analisar as contribuições do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de formação de docentes de Biologia que participaram da Residência Pedagógica (RP) no período de pandemia. Os autores utilizaram para obtenção de dados uma entrevista com 5 residentes do PRP do curso de Ciências Biológicas e através dessa apresentaram importantes contribuições do programa no Ensino Remoto Emergencial (ERE), já que a participação no programa possibilitou aos participantes uma visão de como proceder e atuar em situações em que o ensino ocorria à distância, fato que ocorreu no período pandêmico. Além disso, trazem as TDIC como recurso importante e enriquecedor da forma de ensinar, pois conforme elucida Moran (2000, p. 59) “com a Internet podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender tanto nos cursos presenciais como nos cursos à distância”.

Contudo, é necessário um olhar crítico para a incorporação das TDIC no contexto escolar, porque embora essas tecnologias apresentem importantes potencialidades no âmbito da educação, é de suma importância investigar os impactos, sejam positivos ou negativos, que essas tecnologias trazem no cenário escolar e qual a finalidade do seu uso, porque de acordo com Lopes (2021, p. 15), “evidencia-se a importância de possibilitarmos espaços coletivos para o estudo, reflexão, e a troca de experiência e a interação entre colegas de trabalho de modo a articular efetivamente as tecnologias digitais em uma formação crítica dos sujeitos”. Nesse sentido, T5 amplia o debate ao situar o PRP em um contexto excepcional (pandemia), evidenciando como as experiências do programa podem mobilizar aprendizagens profissionais relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias, sem reduzir as TDIC a recursos meramente instrumentais.

O T6 realizou, através de um estudo de caso, uma pesquisa para “mapear a construção de redes identitárias e de formação docente realizadas por licenciandos participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) subprojeto Biologia, de uma universidade pública do interior de Minas Gerais” (Neves; Allain, 2023, p. 1). Através de entrevista, alguns alunos destacam que veem e consideram o PRP como um projeto igual ou semelhante ao Estágio Supervisionado (ES); outros destacam como sendo diferentes; alguns o trazem como uma política que contribui para uma

perspectiva mais ativa do aluno em sala; porém outros, enfatizam o ES como sendo importante por ter um caráter mais observacional, diferentemente da residência. Com isso, nota-se diferentes identidades, e embora alguns tragam considerações positivas acerca do programa, os autores consideram que o PRP “não atende todos os licenciandos, como ocorre, por exemplo, com o ES” (Neves; Allain, 2023, p. 10). Esse resultado evidencia um ponto sensível do programa: sua abrangência limitada e seus efeitos desiguais na formação, o que tende a produzir percepções heterogêneas sobre sua relevância.

Ainda a esse respeito, nota-se algumas visões distorcidas acerca do programa, sobretudo quando se considera o PRP igual ao ESO. Embora o PRP e ESO apresentem algumas semelhanças, “esses dois elementos não devem ser confundidos no processo formativo do professor” (Silveira; Marinho, 2020, p. 240). Partindo disso, entende-se que deve haver uma explicação melhor elaborada acerca da execução do PRP, porque assim como as identidades performadas apresentadas pelos licenciandos do trabalho supracitado, pode-se haver um subentendimento errôneo a respeito do programa, enquanto na teoria a sua execução aponta para outros caminhos.

Ainda há que se considerar que já se entende o ESO como um importante componente curricular que possibilita ao licenciando uma aproximação no âmbito educacional. Contudo, tanto o PRP quanto o ESO possuem contribuições no contexto da formação docente, já que promovem a articulação entre a teoria e a prática, além de possibilitar a troca de experiências entre professores e alunos (Silveira; Marinho, 2020, p. 237). Assim, T6 evidencia que a construção identitária no PRP ocorre em meio a comparações constantes com o estágio, o que reforça a necessidade de compreender esses espaços como complementares, e não concorrentes.

O T7 refere-se a um estudo de campo sobre as contribuições do PRP e ES aos licenciandos do curso de Ciências Biológicas de uma instituição Federal. Através de uma entrevista aberta os autores produziram os dados da pesquisa analisando as diferentes concepções dos estudantes acerca dos dois espaços de formação. O texto considera por meio das respostas dos licenciandos que o PRP e o ES possuem sobreposição e certas semelhanças “principalmente no que tange às possibilidades de pôr em prática as diferentes metodologias estudadas dentro do curso de licenciatura” (Gonçalves; Marinho, 2023, p. 8).

Ademais, os autores destacam, através das conclusões dos licenciandos, que o PRP traz contribuições sobre à articulação entre teoria e prática; no entanto, faz-se

necessário, por meio de uma análise criteriosa, compreender como e se, de fato, o programa contribui para o encaminhamento da práxis. Já no estágio, demonstram os estudantes que esse se configura como sendo o primeiro contato que o docente em formação tem com a sala de aula. Nisso, é importante salientar que o estágio tem se destacado como importante componente curricular nos cursos de licenciatura, haja vista que foi construído ao longo de amplos debates e com forte relevância histórica e social e, de fato, é o primeiro contato que o licenciando tem com o ambiente profissional. É importante salientar que o estágio também proporciona, além do PRP, esse vínculo entre teoria e prática “que, na verdade, ao compreendê-las não se trata de duas partes, mas um todo que se completa” (Pinto *et al.*, 2012, p. 4).

Portanto, T7 reforça uma conclusão presente em diferentes estudos: a relação teoria–prática aparece como núcleo argumentativo das análises sobre o PRP, mas ainda demanda investigações que explicitem sob quais condições essa articulação se transforma em práxis, e não apenas em prática. Com isso, infere-se que, sob as perspectivas da execução e aplicabilidade tanto do estágio quanto do PRP, ambos se apresentam como políticas importantes no contexto da formação docente, sobretudo ao promover uma relação consistente entre universidade e escola e, conseqüentemente, viabilizando a aproximação do ambiente profissional.

O T8 apresenta reflexões a partir de encontros entre professores e residentes do PRP que desenvolveram estudos teóricos sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática e Ciências, criação de material didático, além de outras atividades. O trabalho objetivou compreender as concepções que os residentes desenvolveram ao finalizar o período da RD sob a perspectiva do perfil do professor para as escolas. A partir do ponto de vista dos alunos, com base na participação desses como residentes do PRP e na promoção de atividades e exercícios acerca do ensino e da aprendizagem, o autor infere que novas concepções acerca desse perfil foram construídas pelos licenciandos, trazendo o professor como “orientador, mediador, desafiador, inovador, que saiba promover um ambiente seguro para que os alunos possam expressar suas ideias e sentimentos” (Silva, 2023, p. 9).

Isso evidencia que programas como o PRP também têm contribuído para mudanças de visões e perspectivas acerca da profissão docente, que muitas vezes tem se apresentado com concepções equivocadas. Nisso, o PRP tem se mostrado como um importante caminho para construção da identidade docente, sobretudo ao oportunizar ao licenciando experiências profissionais no âmbito educacional. T8, assim, fortalece a leitura do PRP como espaço de ressignificação de concepções

docentes, articulando dimensões pedagógicas (mediação, inovação) e dimensões relacionais (ambiente seguro, escuta), importantes para o Ensino de Ciências e Matemática.

Assim, a partir da análise, observamos que a formação docente, a partir do PRP, tem se fortalecido com o desenvolvimento da práxis que tem garantido a relação entre a universidade e a escola e contribuído para que o licenciando se integre ao ambiente profissional. De modo mais específico, a produção analisada permite inferir que as contribuições atribuídas ao PRP se concentram em: (a) ampliação das vivências na escola e aproximação universidade–escola; (b) fortalecimento de processos colaborativos e reflexivos; (c) desenvolvimento de competências didático-pedagógicas em contextos diversos (inclusive no período pandêmico); e (d) ressignificação de concepções sobre docência e identidade profissional. Contudo, é importante considerar que este programa traz algumas problemáticas no que diz respeito à sua execução, o que nos leva a entender que é necessária uma visão mais holística acerca do PRP. Nesse conjunto de tensões, destacam-se: a abrangência limitada do programa, as ambiguidades na relação com o estágio e as disputas político-curriculares associadas ao modo como o PRP é apresentado e operacionalizado.

5 Considerações finais

Este estudo analisou as contribuições do PRP na formação de professores de Ciências, bem como as tendências das produções acadêmicas publicadas nos anais do ENPEC entre 2019 e 2023, a partir de um Estado do Conhecimento. Os resultados evidenciam que, embora a produção sobre o PRP ainda seja quantitativamente reduzida, os estudos analisados reconhecem o programa como uma política formativa relevante, sobretudo por favorecer a aproximação entre universidade e escola e a articulação entre teoria e prática.

Ao mesmo tempo, as pesquisas apontam tensões e desafios relacionados à estrutura, à execução e à compreensão do PRP, especialmente no que se refere à sua relação com o ESO e às limitações de abrangência do programa. Esses elementos indicam a necessidade de análises críticas contínuas e de aprimoramento das diretrizes do PRP, de modo a fortalecer sua contribuição para uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida com a práxis.

Conclui-se que o PRP pode se configurar como um importante espaço complementar na formação inicial de professores de Ciências, desde que articulado

aos currículos das licenciaturas e compreendido em suas potencialidades e limites. Ressalta-se importância de ampliar e aprofundar as investigações sobre o programa, contribuindo para o avanço do debate e para o fortalecimento das políticas de formação docente no campo do Ensino de Ciências.

Referências

ALLAIN, Luciana Resende; COUTINHO, Francisco Ângelo. Identidade docente enquanto performatividade: um estudo entre licenciandos em biologia inspirado na teoria ator-rede. **Pro-Posições**, v. 29, p. 359-382, 2018.

ARAÚJO, Sáira Francisca; LIMA, Renato Abreu. A relação entre a teoria e a prática: o estágio supervisionado no ensino fundamental. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 3, n. 2, 2016.

BARROS, Clícia Alcântara de *et al.* Interdisciplinaridade e residência pedagógica: contribuições para a formação docente. Anais do Primeiro Colóquio da Rede de Conhecimento Docente (Reconhecendo/UERJ). **Anais**. Rio de Janeiro (RJ): Uerj, 2024.

BASTOS, Fábio Bernardo; ANACLETO, Francis Natally; HENRIQUE, José. Formação continuada colaborativa de professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, V. 21, N. 2, 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Nº 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 mar. 2018.

COSTA, Abigail Codeceira *et al.* Formação de professores no brasil: história e contemporaneidade. Anais V CONEDU. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

DA SILVA, Marcos Corrêa; MARTINS, Isabel Gomes Rodrigues. Representações sobre as relações teoria-prática e universidade-escola no Programa de Residência Pedagógica. Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

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 – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 95-108, 22 dez. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GUSMÃO, Isadora Nages Veiga *et al.* O programa residência pedagógica durante a pandemia: o papel das tdc para a formação inicial de alunos de biologia. Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

GONÇALVES, Ana Caroline Machado *et al.* Discursos sobre as contribuições do programa de residência pedagógica e do estágio curricular supervisionado para a formação de professores de ciências e biologia. Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

LOPES, Yasmin Maria da Silva. **As tecnologias digitais no ensino de biologia: uma análise sob a perspectiva dos docentes de licenciatura em ciências biológicas de uma rede federal paulista de ensino**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Barretos, 2021.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações**, v. 5, n. 9, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. DOI: 10.5902/1984644415822.

NEVES, Grazielle Souza *et al.* Identidades docentes performadas pelos licenciandos do programa residência pedagógica de um curso de licenciatura em ciências biológicas. Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 2, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240001, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>.

PINTO, Ayllana Araujo *et al.* O estágio como primeiro contato para a prática pedagógica: relato de experiência. Anais IV FIPED. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2012.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane Heberle. **Análise de Discurso**

Crítica. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2014.

ROCHA, Jacqueline Adryanne Araujo. Residência pedagógica: uma contribuição para a formação inicial de professores. Anais VII ENALIC. **Anais.** Campina Grande: Realize Editora, 2018.

RIBEIRO JUNIOR, João. **A formação Pedagógica do Professor de Direito.** Campinas- SP: Papirus, 2001.

SANTOS, Mikaella Rocchigiani Magnavita dos *et al.* Tendências sobre o programa de residência pedagógica no ensino de ciências: um levantamento bibliográfico em periódicos. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais.** Campina Grande: Realize Editora, 2021.

SANTOS NETO, Manuel Bandeira dos; MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Monica Lopes Folea. Programa Residência Pedagógica na formação de professores de Química: uma análise sobre a imersão docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 20, p. 1–19, 2025. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.20.24527.017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/24527>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SHAW, Gisele Soares Lemos. Contribuições da pesquisa no ensino na residência pedagógica a percepções de interdisciplinaridade de licenciandos em ciências da natureza. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais.** Campina Grande: Realize Editora, 2021.

SILVA, Aparecida de Fátima Andrade da. O programa residência pedagógica e a formação de professores de ciências naturais e matemática. Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais.** Campina Grande: Realize Editora, 2023.

SILVEIRA, Thiago Araujo; GOMES MARINHO, Maria Cléa. Aproximações e distanciamentos entre as orientações no estágio supervisionado (ESO) e no programa de residência pedagógica (PRP) na formação dos professores de química. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 235–248, 2020.

SOUZA, Carine Cabral et al.. Importância dos métodos de pesquisa (quantitativos e qualitativos) em geografia. **Anais do XIV ENANPEGE.** Campina Grande: Realize Editora, 2021.

SOUZA, Fabiana Tersi Gomes de *et al.* A importância da residência pedagógica na contribuição da formação das alunas do curso de pedagogia. VII CONEDU - Conedu em Casa. **Anais.** Campina Grande: Realize Editora, 2021.

SOUZA, Renato Veríssimo De *et al.* A formação docente colaborativa em um programa de residência pedagógica. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais.** Campina Grande: Realize Editora, 2021.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545–554, set./dez. 2008.

¹**Maria Alice Ferreira Mendes**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1287-0723>

Graduanda em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC/UECE. Atualmente é bolsista do Programa Bolsa de Iniciação Científica Tecnológica – BICT/FUNCAP.

Contribuição de autoria: realizou produção e análise dos dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1097322175189810>

E-mail: alice.mendes@aluno.uece.br

²**Manuel Bandeira dos Santos Neto**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2933-5560>

Professor Adjunto da UECE/FECLESC e Coordenador de Licenciatura em Química (2025–2027), com atuação na pós-graduação (MNPEF e PGECM/IFCE) e coordenação do FORPEQ e da Cátedra Paulo Freire. Pós-doutor pela UFPR e POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN), doutor em Ensino de Ciências e Matemática (UFRPE). Pesquisa formação de professores, Ensino de Química, estágio supervisionado, ACT e pensamento freireano.

Contribuição de autoria: Contribuiu com a análise e revisão dos dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8295893655828257>

E-mail: manuel.bandeira@uece.br

³**Emerson Augusto de Medeiros**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>

Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), docente permanente e coordenador do POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN) e do PPGEEN/Universidade Estadual do Ceará. Doutor em Educação (UECE) e pós-doutor pela Universidade de Brasília, com liderança no GEFOR e atuação em redes nacionais de pesquisa. Pesquisa formação de professores, currículo, interdisciplinaridade, Educação do Campo, didática e docência na Educação Superior.

Contribuição de autoria: em que esse autor colaborou com o texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5799425932852626>

E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br

Como citar este artigo (ABNT):

MENDES, M. A. F.; SANTOS NETO, M. B.; MEDEIROS, E. A. Programa Residência Pedagógica na formação de professores de Ciências: um estado do conhecimento a partir dos anais do ENPEC. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 7, p. e026006, 2026. DOI: <https://doi.org/10.51281/impae026006>

*Recebido em 10 de fevereiro de 2026
Aprovado em 17 de fevereiro de 2026
Publicado em 07 de março de 2026*