

## CONCEPÇÕES CURRICULARES NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA<sup>1</sup>

Franciele Siqueira Radetzke<sup>2</sup>, Marli Dallagnol Frison<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Trabalho de pesquisa desenvolvido na Unijuí como parte integrante de uma tese de doutoramento.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Email: francielesradetzke@gmail.com

<sup>3</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Email: [marlif@unijui.edu.br](mailto:marlif@unijui.edu.br)

### RESUMO

A temática central do presente artigo é a formação de professores em espaço formativo do Programa Residência Pedagógica (PRP) com enfoque na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Por meio de pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, busco compreender aspectos que se reportam para as concepções curriculares presentes nos discursos das pesquisas realizadas. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva, que oportunizou considerar categorias iniciais i) Teoria e Prática; ii) Espaço Escolar; iii) Saberes Docentes e iv) Reflexão, bem como categorias intermediária: Contextualização e Interação. E categoria final: Intervenção. O processo de construção do metatexto interpõe o olhar para as dimensões curriculares como movimento reflexivo no contexto formativo do PRP potencializado pelo diálogo entre diferentes níveis de interação – formação inicial, professores da educação básica e professores formadores.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Currículo.

### ABSTRACT

The central theme of this article is the training of teachers in the educational space of the Pedagogical Residency Program (PRP) with a focus on the area of Natural Sciences and its Technologies. Through bibliographic research of the state of knowledge type in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in the Database of Theses and Dissertations of CAPES, I seek to understand aspects that relate to the curricular conceptions present in the discourses of the research carried out. Data analysis was performed using Discursive Textual Analysis, which made it possible to consider initial categories i) Theory and Practice; ii) School Space; iii) Teaching Knowledge and iv) Reflection, as well as intermediate categories: Contextualization and InterAction. And final category: Intervention. The process of construction of the metatext interposes the look at the curricular dimensions as a reflective movement in the PRP's formative context, enhanced by the dialogue between different levels of interaction – initial training, basic education teachers and teacher trainers.

**Keywords:** Teacher Formation. Natural Sciences and its Technologies. Curriculum.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo socializo compreensões e reflexões acerca da formação de professores com ênfase nas concepções curriculares em estudos relacionados com o Programa Residência Pedagógica (PRP). O PRP constitui-se, no Brasil, como uma ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores cujo objetivo é expandir e melhorar a oferta e a qualidade dos cursos de formação dos docentes. Em contexto brasileiro, o PRP iniciou seus propósitos de formação como conhecemos atualmente em 2018 pelo edital CAPES n° 6/2018 (BRASIL, 2018). Tal edital estabeleceu chamada para a inscrição de projetos das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam cursos de Licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos para execução até início de 2020, quando uma nova edição foi iniciada pelo edital Capes n° 1/2020. Esse programa, no entanto, já existe há mais tempo em instituições como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)<sup>1</sup>.

Para tanto, a questão de pesquisa que orientou a escrita deste artigo é: Quais concepções curriculares se mostram nas pesquisas brasileiras e que se relacionam com o contexto do PRP e qual a importância de os processos formativos, na docência, destacarem tal temática de discussão?

A escrita que apresento no presente artigo reflete em compreensões acerca da formação de professores no contexto formativo do PRP, situando dimensões sobre o currículo como campo de investigação, quando entendo que o fazer docente é permeado pelas orientações curriculares com aproximação sobre a ideia de que o currículo pode ser entendido como um processo de pesquisa-ação (MCKERNAN, 2009). Daí a importância de, em contexto formativo como o PRP, situar-se as dimensões curriculares apresentadas e sobre elas posicionar entendimentos. Segue as colocações com foco no referencial teórico, o qual mais bem oportuniza compreender/explicitar minhas intenções práticas de pesquisa.

---

<sup>1</sup> Nesse contexto, o PRP possui uma história de constituição até ser considerado pelo Ministério da Educação na formação de professores. Anterior a isso estava direcionado para uma formação complementar aos professores já formados para a docência.

## METODOLOGIA

A investigação constitui-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica do estado do conhecimento (LÜDKE; ANDRÉ, 2020). Para a busca de dados foi consultada a Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT) e o banco de Teses e Dissertações da Coordenação e Desenvolvimento do Pessoal de Ensino Superior – CAPES–, para tomar conhecimento do que já foi produzido sobre a temática investigada. A escolha por esses bancos de pesquisa se deu em razão de que tanto o banco de dados da Capes quanto a BDTD são referência em âmbito nacional; um é alimentado pelos Programas de Pós-Graduação e o outro por instituições de ensino e pesquisa.

Não foi estabelecida uma delimitação de período de tempo para a busca, pois o PRP é considerado um programa recente da Capes junto às Instituições de Ensino Superior, com apenas três editais lançados (2018, 2020, 2022). Ênfase que a busca se fez utilizando os descritores iniciais nos títulos, resumos e palavras-chave: *Residência Pedagógica AND Formação Docente/Professores/Formação Inicial/Continuada AND Currículo*, mas também considerei termos que se aproximavam do PRP, como *Preceptores, Preceptorial, Residente*. Os trabalhos que apresentavam esses descritores, no entanto, e que estavam relacionados com a área da Saúde, foram desconsiderados com o intuito de um recorte mais preciso, pois direcionei a atenção para a área da formação de professores. Entre os trabalhos selecionados com os descritores iniciais, foram considerados, também, os trabalhos que relacionam suas pesquisas a programas anteriores ao instituído pela Capes, como o Programa de Residência Docente do Colégio Dom Pedro II e o PRP da Unifesp.

Com essas delimitações foram encontrados, inicialmente, 17 trabalhos acadêmicos (Teses e Dissertações), sendo 5 na BDTD e 12 na Capes, e, desse montante, foram recortados 9 trabalhos que destacavam, em suas pesquisas aspectos relacionados ao Currículo: 2 teses e 7 dissertações. Tais trabalhos foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALLIAZZI, 2011). A ATD consiste em: um ciclo de análises que contempla a unitarização, que implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os até atingir as suas unidades constituintes; a categorização, que consiste em construir relações entre as



unidades unitárias, combinando-as e classificando-as, resultando em um sistema de categorias; e, por fim, a elaboração do metatexto, que representa um esforço em explicitar uma nova compreensão que se apresenta como produto dos passos anteriores (MORAES, GALIAZZI, 2011).

De acordo com a análise, os 9 trabalhos selecionados passam a ser denominados de *corpus* da pesquisa. Segue o Quadro 1 que indica o *corpus* da revisão bibliográfica, apresentando o título do trabalho, o autor, o ano e o meio de publicação (Tese ou Dissertação).

Quadro 1 – *Corpus* da revisão bibliográfica

Título	Ano	Autor	Meio de Publicação
Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música.	2020	ALMEIDA, M. de	Dissertação
Programa Residência Pedagógica – Unifesp: um estudo da inserção profissional à docência.	2012	BARBEDO, I. D.	Dissertação
Desenvolvimento Profissional de docentes participantes do programa de Residência Pedagógica da Unifesp.	2017	PIRES, A. P. R. F.	Dissertação
Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores.	2014	POLADIAN, M. L. P.	Dissertação
Residência Pedagógica: representações sociais de formação continuada	2016	LEAL, C. de C. N.	Tese
Programa de Residência docente do colégio Pedro II: diálogos e conhecimento profissional de professores de educação física	2019	MOLINARIO, F.J. de S.	Dissertação
A inserção profissional do egresso do programa residência pedagógica da universidade federal de São Paulo (Unifesp)	2018	CONCEICAO, C. P. F. da.	Dissertação
Residência Docente, formação e profissionalização de professores: as experiências de egressos do Programa do Colégio Pedro II	2017	COSTA, S. A. da.	Dissertação
O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2018	GUEDES, L. A.	Tese

Fonte: Autoria própria, 2023.

Após a seleção do *corpus* da pesquisa, realizei o processo de unitarização que consiste em

um processo de desmontagem ou de desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição que toda a análise requer. Com essa fragmentação ou desconstrução pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 18).

Na unitarização, como passo inicial, realizei a leitura preliminar dos resumos dos trabalhos com o intuito de demarcar teses e dissertações com foco nas dimensões curriculares no PRP. Logo depois, a fim de explorar o material, realizei a demarcação de trechos e selecionei excertos que mais bem correspondem aos enfoques dos objetivos da pesquisa para, ao final, delimitar as categorias.

Após esse olhar inicial de impregnação das respostas elaboradas pelos formadores, indiquei as unidades de significado (US), que “são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos de pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 19). O processo de análise deu origem a 28 US, as quais foram selecionadas observando principalmente para as discussões sobre o currículo no contexto de pesquisa do PRP. Nesse processo em especial, destaco que a impregnação dos dados das informações do *corpus* passa por um processo de desorganização e desconstrução, antes que possa atingir novas compreensões. “É preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente” (*Ibidem*, p. 21). Dessa forma, após a unitarização, realizei, mediante a leitura e a releitura, a categorização das US, a qual resultou em categorias iniciais, intermediárias e finais.

## CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

Na construção dos resultados, passo a discutir o processo de análise dos dados, trazendo aspectos que se reportam para as categorias que emergem na discussão com as

expressões dos recortes dos trabalhos analisados. No processo de análise identificamos quatro categorias iniciais. Na categoria **Teoria e Prática** são 11 as US que compõem tal abordagem em que é destacada a ideia da necessidade, em especial no contexto de formação de professores, de garantir conhecimento de aspectos teóricos e práticos, como apresentado em um dos trabalhos,

faz-se necessário repensar as estratégias de formação inicial docente. Observa-se nas práticas correntes que há um grande distanciamento entre os discursos acadêmicos e a ação realizada nas escolas, sendo esse um importante obstáculo a ser ultrapassado na estrutura e organização dos cursos de formação inicial. O cotidiano da escola distancia-se das aulas e do currículo estritamente acadêmico que normalmente é planejado e desenvolvido nas universidades (US<sub>15</sub>) (POLADIN, 2014, p. 16).

Conforme apontado por Leal (2016), ao se analisar as ementas de cursos da Graduação na maioria das vezes não é observada uma “articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica” (US<sub>20</sub>) (p. 18). A autora citada traz a questão de que a formação inicial precisa estar articulada com os espaços de sala de aula na Graduação e não somente depois na Residência como complementação, no caso como era realizado no Colégio Dom Pedro II.

A categoria **Saberes Docentes** foi identificada em 8 US, nas mesmas é possível observar o destaque para a organização/produção de “um currículo que ofereça subsídios para a construção de saberes que são específicos deste profissional e conhecimentos relevantes na sociedade em que ele está inserido” (US<sub>16</sub>) (POLADIN, 2014, p. 24). Assim, é relevante a concepção de um currículo que considere as práticas da profissão docente e não mais apenas as abordagens teóricas, ou seja, “são aspectos que precisam ser considerados na elaboração dos currículos, de modo que as experiências vivenciadas na formação se convertam efetivamente em aprendizagens para atuação no cotidiano da formação, isto é, o desenvolvimento de um conjunto de habilidades específicas para o exercício da docência”(US<sub>18</sub>) (POLADIN, 2014, p. 24). Do mesmo modo, destaca-se que o currículo precisa ser considerado uma prática de discurso a partir da relação entre saberes, entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, ou melhor, “escolhas sobre o que ensinar e como ensinar em um contexto específico são realizadas por sujeitos em interação, nos processos de

significação das teorias e práticas sociais” (US<sub>26</sub>) (GUEDES, 2018, p. 57).

Já na categoria intermediária **Reflexão** são 6 US que indiciam tal categoria onde destaca-se que, que para além da relação entre teoria e prática, é importante o desenvolvimento das oportunidades de reflexão para com as ações desenvolvidas e vivenciadas, dentre elas o currículo, com vistas a potencializar aspectos formativos da docência. Nesse sentido, Pires (2021, p.48) assevera:

os momentos descritos são importantes para o PRP e para a formação continuada dos professores, pois lhes são oportunizados a discussão sobre a prática, não somente do ponto de vista de qual atividade será desenvolvida, mas levando em consideração a classe, os alunos, o tempo, o currículo da escola bem como a reflexão sobre a ação desenvolvida (US8).

Da mesma forma, segundo Pires (2021, p.27), “o desenvolvimento de currículo gera a necessidade de os professores aprenderem novos conteúdos, estratégias didáticas, formas de avaliação, o que se repercute na sua formação” (US<sub>7</sub>). Assim, o PRP é trazido como importante na promoção do desenvolvimento da reflexão ante as vivências da docência, na maioria das vezes atravessadas pelas dimensões curriculares que direcionam o fazer docente.

Na categoria intermediária **Espaço Escolar** que contempla 3 US, incita a ideia de abarcar ao currículo questões da vivência do espaço escolar, explorando condições sociais, políticas e econômicas. É observada a ideia da necessidade da descolonização curricular (ALMEIDA, 2020), ao considerar-se o contexto em que se desenvolve o processo de aprendizagem. Esse aspecto reforça a necessidade da qualificação na formação de professores ao criar possibilidades para o seu desenvolvimento nos espaços escolares (COSTA, 2017).

Assim, após a impregnação com os dados de análise, a partir das categorias intermediárias, emergiu uma nova ordem de categorias denominada de categorias finais. Tais categorias foram constituídas pelo agrupamento das categorias intermediárias, a fim de delimitar e construir um significado mais amplo para elas. As categorias intermediárias são duas, a saber: **Contextualização** e **Interação**, e estão apresentadas no Quadro 3 que segue.

Quadro 3 – Categorias intermediárias

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	US	DESCRIÇÃO
---------------------------	----	-----------



<b>Contextualização</b>	US <sub>6</sub> , US <sub>11</sub> , US <sub>14</sub> US <sub>16</sub> US <sub>18</sub> US <sub>24</sub> US <sub>25</sub> US <sub>26</sub> US <sub>2</sub> US <sub>28</sub> US <sub>17</sub>	Esta categoria emergiu do agrupamento das categorias intermediárias: “Espaço Escolar” e “Saberes Docentes”.
<b>Interação</b>	US <sub>1</sub> US <sub>4</sub> US <sub>5</sub> US <sub>13</sub> US <sub>15</sub> US <sub>19</sub> US <sub>20</sub> US <sub>21</sub> US <sub>22</sub> US <sub>23</sub> US <sub>27</sub> US <sub>3</sub> US <sub>7</sub> US <sub>8</sub> US <sub>9</sub> US <sub>10</sub> US <sub>12</sub>	Esta categoria emergiu do agrupamento das categorias intermediárias “Teoria e Prática” e “Reflexão”.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Com base no referencial de análise da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011) podemos afirmar que as categorias finais foram definidas com base no agrupamento das categorias intermediárias, uma vez que a impregnação com os dados da pesquisa se deu devido ao envolvimento intenso da pesquisadora com a temática investigada, numa relação dos objetivos da investigação e as categorias emergentes (*Ibidem*, p. 24). Com as duas categorias finais delimitadas, segue a outra etapa do processo analítico, que consiste na construção do metatexto.

O conjunto das categorias constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas, que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23).

A construção dos metatextos, que é a produção escrita da ATD, se caracteriza “por sua permanente incompletude e pela necessidade de crítica constante. [...] por meio de um processo recursivo de explicitação de significados, pretende-se atingir uma compreensão cada vez mais profunda e comunicada com maior rigor e clareza” (*Ibidem*, p. 32). Dessa forma, os metatextos auxiliam na compreensão sobre as dimensões curriculares trazidas nos trabalhos que se referem ao PRP, que é o foco da presente pesquisa. O metatexto produzido a seguir, com base nas categorias finais, têm articulação teórica com referenciais do currículo, como Sacristán (2017), Lopes (2005, 2008) e McKernan (2009), bem como dos referenciais que norteiam o estudo, como Leontiev (2004, 2021) e Güllich (2013), para além das unidades de

significado que foram pinceladas no decorrer da análise metodológica dos trabalhos analisados.

No processo formativo dos Residentes é importante a compreensão do currículo como um processo de **Contextualização**, uma vez que não se ensina uma cultura ou conhecimento abstrato, mas reconstruções dos mesmos inscritos no interior de instituições e de práticas educativas (SACRISTÁN, 2017). Assim, o currículo é visto como um processo pelo qual se entrecruzam concepções da docência, contexto escolar e políticas públicas de orientação pedagógica e dos conteúdos a serem trabalhados. Em Poladin (2014, p. 24) é disposto que

é preciso avançar para uma concepção de currículo que considere as práticas da profissão como centrais no curso e não mais as abordagens essencialmente teóricas. Estes são aspectos que precisam ser considerados na elaboração dos currículos, de modo que as experiências vivenciadas na formação convertam-se efetivamente em aprendizagens para atuação no cotidiano da formação, isto é, o desenvolvimento de um conjunto de habilidades específicas para o exercício da docência.

Ao considerar tais colocações, é pontual a necessidade de o PRP, em suas interlocuções formativas, investir em reflexões sobre o entendimento do currículo como um processo pelo qual são importantes os entendimentos do contexto vivencial das instituições, os sujeitos que dela fazem parte, as compreensões da prática docente, das Políticas Públicas que orientam o trabalho docente, da realidade dos alunos, entre outras tantas questões, que são pontos a serem vistos como meio de reflexão nos espaços de formação do PRP. Nesse sentido, o modelo de formação IFA (GÜLLICH, 2013) pode ser muito importante ao considerar tais discussões em processos de pesquisa da própria prática. Nesse processo o sujeito participante da proposta formativa vai se constituindo ao participar ativamente, formando, no decurso das atividades desenvolvidas, aptidões relacionadas à docência, sempre no diálogo com outros, seja com seus pares em discussão, em processo de orientação, em pesquisa ou com professores da Educação Básica e Superior.

Assim, me aproximo da categoria **InterAção**, que intervém na direção de que em contexto formativo o PRP oportuniza a relação entre teoria e prática, e, nesse processo, a reflexão é trazida como dimensão formativa. Nas abordagens curriculares me aproximo das concepções de McKernan (2009), que trabalha o currículo como uma experiência educacional contínua e, nesse exercício, a investigação sobre a própria ação docente é vista como um

movimento de melhorar a prática social por intermédio do currículo. No PRP, com o olhar para as dimensões curriculares, a categoria InterAção interpõe pensar em duas situações principais: interação com as situações práticas e teóricas e interação entre diferentes níveis de interação entre Residentes, Preceptores e Orientadores.

Em Poladin (2014) observa-se certo distanciamento entre as situações vivenciadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) e as práticas da sala de aula vivenciadas nas escolas, como pode ser visto a seguir:

faz-se necessário repensar as estratégias de formação inicial docente. Observa-se nas práticas correntes que há um grande distanciamento entre os discursos acadêmicos e a ação realizada nas escolas, sendo esse um importante obstáculo a ser ultrapassado na estrutura e organização dos cursos de formação inicial. O cotidiano da escola distancia-se das aulas e do currículo estritamente acadêmico que normalmente é planejado e desenvolvido nas universidades (p. 16).

Do mesmo modo, em Leal (2016), em análise junto às ementas dos cursos do Ensino Superior, é destacado que “na grande maioria das ementas analisadas não foi notada articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica” (p. 18). Para Pimenta (2005), os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo também resignificados. Nesse contexto, teoria e prática podem ser consideradas dois paralelos que se complementam em articulação formativa, ou seja, a teoria tem como fundamento oferecer aos docentes elementos para compreenderem os contextos históricos de produção do conhecimento, e a prática é um meio do exercício docente. Assim, é por intermédio do entendimento de suas ações que é possível ao professor a intervenção e a transformação dos contextos vivenciados, isto é, por meio da reflexão crítica acerca do currículo (MCKERNAN, 2009), orientador das políticas educativas das instituições.

Silva e Zanon (2000), ao discutirem as relações entre teoria e prática em processos de ensino de Ciências, enfatizam que tal relação não deve ser entendida de maneira que uma teoria seja comprovada na prática, mas que mediante ela se consiga chegar à discussão de teorias em movimentos de reflexão. Assim, observo que a interação entre teoria e prática precisa ser considerada nos currículos tanto da Educação Básica quanto das IES, e o PRP é um espaço formativo que tem oportunizado essa relação no diálogo entre os diferentes níveis

de conhecimento e na articulação com a regência em classe dos Residentes, acompanhados por um preceptor.

Nesse processo de investigação das concepções curriculares que desdobram do PRP, emerge a categoria final Intervenção que articula as contribuições das categorias intermediárias: Contextualização e Interação. A Contextualização aproxima-se de duas colocações principais, sendo a incorporação das questões escolares ao currículo e, nesse processo, o desenvolvimento da produção de saberes docentes. A Interação intermedeia a ideia da interlocução entre teoria e prática, e, nessa relação, a importância da reflexão com viés formativo. A intenção no destaque para a palavra *Ação* permite-me a colocação do currículo como entendimento de estar em um contínuo desenvolvimento, e, para tanto, a importância desse entendimento e da Intervenção com vistas a potencializar a prática de sua compreensão e construção.

No andar das discussões, compreendo a categoria final **Intervenção** como o conceito aglutinador ao pensar a Contextualização e a Interação. O currículo como construção de uma experiência educacional (McKernan, 2009) e também narrativo considerando o contexto social (GOODSON, 2005) carece de intervenções em espaço de atuação, cuja possibilidade amplia-se nas oportunidades e vivências formativas na interação com outros sujeitos e no diálogo teórico-prático. Assim, a possibilidade de interação dos aspectos teóricos e práticos pela via da reflexão crítica é também disposta nos trabalhos analisados, em que, no processo de investigar as situações pedagógicas vivenciadas, é possível a tomada de consciência sobre o sentido da mesma e sobre aspectos relacionados com mudanças decorrentes das compreensões construídas na ideia de transformar as práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados desta pesquisa, é possível observar a importância do PRP, em seu desenvolvimento (ações), destacar as dimensões/entendimentos curriculares como temática de discussão, pois, por meio delas, potencializam-se as discussões reflexivas no contexto interativo de formação.

No decorrer do processo metodológico de pesquisa foi possível a compreensão das

colocações que se sobressaíram dos trabalhos destacados no BDTD e Capes que remetiam ao PRP acerca do currículo. No momento inicial, ao destacar as categorias iniciais, percebi que a maior preocupação estava direcionada para a necessidade do fortalecimento das relações entre teoria e prática na categoria intermediária *i) Teoria e Prática*, e, nesse aspecto, o PRP é visto como um espaço de formação que potencializa essa interlocução; que em *ii) Espaço Escolar* a centralidade das discussões está em considerar, no desenvolvimento curricular, o contexto em que é desenvolvido; já em *iii) Saberes Docentes* foi possível observar a preocupação em os espaços formativos contemplarem discussões sobre o currículo considerando as práticas e vivências da profissão e não apenas as abordagens teóricas, bem como o desenvolvimento curricular como uma prática de discurso e escolhas entre aquele que ensina e o que aprende; e que em *iv) Reflexão*, para além da relação entre teoria e prática, é importante o desenvolvimento das oportunidades de reflexão para com as ações desenvolvidas e vivenciadas em prol do entendimento e de possíveis melhorias.

A discussão e o desenvolvimento metodológico da construção do metatexto foram campo para a afirmação dos enlaces acerca das dimensões curriculares como espaço de IFA que, com base na sistematização de práticas vivenciadas entre diferentes níveis de conhecimento, otimiza a melhoria das ações docentes. É, no entanto, um grande desafio; mas é necessário investir em práticas formativas com foco para a **Contextualização** e a **Interação** em termos de trazer a organização curricular para a reflexão coletiva. Com isso, alguns desafios se sobressaem, entre eles investir na Sistematização de Experiências, na Escrita Narrativa e no Diálogo Formativo, que são considerados elementos formativos no processo de desenvolvimento da IFA (RADETZKE; GÜLICH, 2020). Assim, as situações formativas desencadeadas no PRP pelas dimensões curriculares, são, em especial, elos pelos quais penso impulsionar as ações de **Intervenção** docente, de elaboração do currículo como experiência da própria reflexão de situações vivenciadas. Um currículo não baseados em objetivos a serem alcançados, mas com cuidado para o processo, com imaginação e envolvimento dos docentes nos espaços escolares. Sobre essas colocações, produzir conhecimentos, oportunidades e compreensões no ensino de Ciências no desenvolvimento das FPS.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, M. de. **Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música**. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

BARBEDO, I. D. **Programa Residência Pedagógica – Unifesp: um estudo da inserção profissional à docência**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BERVIAN, P. V. **Processo de investigação-formação-ação docente: uma perspectiva de constituição do conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo**. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

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

BRASIL. **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Brasília: Ministério da Educação, 2020.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1998.

CONCEICAO, C. P. F. da **A inserção profissional do egresso do programa residência pedagógica da universidade federal de São Paulo (Unifesp)**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COSTA, S. A. da. **Residência Docente, formação e profissionalização de professores: as experiências de egressos do Programa do Colégio Pedro II**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.

CUNHA, M. I. da. **Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção**. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018.

EMMEL, R. **Currículo e livro didático da educação básica:** contribuições para a formação do licenciando em ciências biológicas. Curitiba: Appris, 2019.

FRISON, M. D. **A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de química:** implicações teórico-práticas na escola de nível médio. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GOODSON, I. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUEDES, L. A. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II:** Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GÜLLICH, R. I. da C. **Investigação-formação-ação em ciências:** um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino. Curitiba: Prismas, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, C. de C. N. **Residência Pedagógica:** representações sociais de formação continuada. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade.** Tradução Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química:** professores/pesquisadores. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2020.

MCKERNAN, J. **Currículo e imaginação:** teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOLINARIO, F.J. de S. **Programa de Residência docente do colégio Pedro II: diálogos e conhecimento profissional de professores de educação física Física**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colab. Yara Alvim. Salvador: SEC; IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIOTROWSKI, S. M. **A formação continuada de professores de ciências e o desenvolvimento profissional docente**. 2020. 152 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, 2021.

PIRES, A. P. R. F. **Desenvolvimento Profissional de docentes participantes do programa de Residência Pedagógica da Unifesp**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Guarulhos, 2017.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PUHL, D. de M.; FRISON, M. D. Elementos da prática docente que se constituem desencadeadores de motivos para estudo. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 3, p. 1-13, 2023.

RADETZKE, F. S.; GÜLICH, R. I. da C. A Formação continuada, a docência em ciências e o Ensino Superior: um olhar para as compreensões de professores formadores. *In*: LEITE, F. de A.; EMMEL, R.; COLPO, C. C. **Interfaces em pesquisa no ensino de ciências**. Bagé, RS: Faith, 2020.

REIS, G. A. de S. V.; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180983>

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**

**Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, L. H. de A.; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de ciências. *In*: SCHNETZLER, R. P. (org.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. São Paulo: R. Vieira Gráfica e Editora, 2000. p. 120-153.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, n 71, p. 45-78, 2000.

SACRISTÁN, J. G. El currículum como estudio del contenido de la enseñanza. *In*: SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Ensayos sobre el currículum: Teoría y Práctica**. São Paulo: Cortez: Ediciones Morata, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UHMANN, R. I. M. **O professor em formação no processo de ensinar e aprender ao avaliar**. Curitiba: Appris, 2017.

UHMANN, S. M.; MALDANER, O. A. Interação dialógica constitutiva na formação de professores. *In*: BONOTTO, Danusa de Lara; LEITE, F. de A.; GÜLLICH, R. I. da C. **Movimentos formativos: desafios para pensar a educação em ciências e matemática**. Tubarão: Copiart, 2016.

VIGOTSKI, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZANON, L. B. **Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente: módulos triádicos na Licenciatura de Química**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.