


Concepções curriculares: interfaces com os processos formativos no programa residência pedagógica

Curricular conceptions: interfaces with training processes in the pedagogical residence program

¹ Franciele Siqueira Radetzke  

² Marli Dallagnol Frison 

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 junto ao Banco de Dados de Teses e Dissertações e 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 intermediárias: i) Teoria e Prática; ii) Espaço Escolar; iii) Saberes Docentes e iv) Reflexão, bem como categorias finais: Contextualização e InterAção. 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 conhecimento - formação inicial, professores da educação básica e professores formadores. A reflexão é trazida como categoria formativa pela qual se desenvolvem os processos de Investigação-Formação-Ação e sinalizam apostas para a formação de professores tanto inicial como continuada, nesse trabalho, discutida pelos pressupostos teóricos da Teoria da atividade.

Palavras-chave: Formação de professores. Investigação-Formação-Ação. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

The central theme of this article is the formation of teachers in a formative space, of the Pedagogical Residency Program (PRP) with a focus on the area of Natural Sciences and its Technologies. Through bibliographical research with the Database of Theses and Dissertations and Capes, I seek to understand aspects that relate to the curricular concepts present in the discourses of the research carried out. Data analysis was performed using Discursive Textual Analysis, which made it possible to consider intermediate categories: i) Theory and Practice; ii) School Space; iii) Teaching Knowledge and iv) Reflection, as well as final categories: Contextualization and InterAction. The construction process of the metatext interposes the look at the curricular dimensions as a reflexive movement in the PRP formative context, enhanced by the dialogue between different levels of knowledge - initial formation, basic education teachers and teacher trainers. Reflection is brought as a formative category through which the Investigation-Training-Action processes are developed and signal bets for both initial and continued teacher formation, in this work, discussed by the theoretical assumptions of the Activity Theory.

Keywords: Teacher formation. Research-Formation-Action. Science Teaching.

1 Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (PPGEC/UNIJUÍ). Professora na rede municipal de Porto Lucena-RS.

2 Doutora em Educação em Ciências(UFRGS)Professora e pesquisadora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (PPGEC/UNIJUÍ).

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENLACES INICIAIS

No 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 qualidade dos cursos de formação dos docentes. É um programa lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Entre suas articulações está a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica que os Residentes (estudantes de Graduação) realizam acompanhados por um professor da Educação Básica (Preceptor) com experiência na área de ensino e ainda com orientação de um docente da instituição formadora (Orientador).

Primeiramente, sinalizo na escrita algumas ideias teóricas que fundamentam historicamente o estudo sobre o currículo. Na sequência, a metodologia desenvolvida na pesquisa. E por fim, são discutidos alguns resultados produzidos junto aos trabalhos destacados para a análise, sendo esta uma pesquisa de cunho bibliográfico.

É de meu entendimento que temática formação de professores tem potencializado inúmeros estudos e discussões nas últimas décadas, tanto em âmbito nacional como internacional, de modo que muitas pesquisas e concepções foram/são defendidas com viés de que a partir da formação de professores se potencializa a qualificação dos processos de ensinar e de aprender (GÜLLICH, 2013; IMBERNÓN, 2011; UHMANN, 2017; NÓVOA, 2022).

Com apoio em Leontiev (2004; 2021), defendo que o desenvolvimento humano ocorre por intermédio da relação do homem com o meio em que ele está inserido, em processos sempre intermediado por outra pessoa a qual lhe apresenta os conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores, cuja apropriação é condição para o desenvolvimento das funções mentais superiores (FMS). As FMS são definidas como “relações externas interiorizadas” (SIRGADO, 2000, p), cujo desenvolvimento decorre do processo de apropriação de conhecimentos produzidos historicamente, num movimento em que o homem transforma a atividade externa (interpsicológica) em atividade interna (intrapicológica).

Para Leontiev (2004, p. 267) “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. As ideias desse autor levam-me ao entendimento de que cada ser humano, ao nascer, vai se apropriando do mundo objetivo, (re)significando, (re)elaborando e produzindo sempre novos sentidos. Nesse movimento, vai formando o seu psiquismo a partir daquilo que já foi construído pelas gerações anteriores num processo que implica atividade mental. Com apoio desse autor é possível reafirmar a ideia de que as funções e aptidões desenvolvidas historicamente a partir do contexto social, não se fixam no cérebro e não são transmitidas por hereditariedade; elas são formadas no decurso do desenvolvimento humano. Para Leontiev (2021, p. 191-192)

o ser humano é “tanto” uma criatura natural “quanto” social. [...] exige compreender a personalidade como neoformação psicológica, que se constitui nas relações de vida do indivíduo como resultado da transformação de sua atividade. [...] a essência sócio-histórica da personalidade, isto é, que a personalidade surge pela primeira vez na sociedade, que a pessoa entra na história (e a criança entra na vida) apenas como indivíduo dotado de certas propriedades e capacidades naturais, e que ela se torna personalidade apenas como sujeito de relações sociais. Dito de outro modo, à diferença do indivíduo, a personalidade da pessoa não é, em nenhum sentido, pré-existente em relação à sua atividade; da mesma forma que a consciência, a personalidade é “engendrada” pela atividade.

Seguindo a linha de pensamento, a matriz teórica que sustenta minha pesquisa destaca que a criança ao nascer vai se apropriando da cultura humana e, nesse processo, vai se humanizando. Da mesma forma, entendo o processo de constituição do professor, como o desenvolvimento de aptidões docentes que o sujeito vai se constituindo no compartilhamento de experiências e vivências na regência em classe. Nesse contexto teórico,

são desdobrados olhares no PRP acerca das condições de desenvolvimento das funções mentais superiores e das possibilidades metodológicas de desenvolvimento formativo e constitutivo.

Assim, compartilho da ideia de que o processo de desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica ser realizado base na Investigação-Formação-Ação (IFA), que assume a reflexão como categoria formativa (GÜLLICH, 2013) e nesse processo todos os envolvidos são sujeitos em formação, vivenciando no coletivo socialização de conhecimentos/saberes, vivências, e oportunidades formativas, balizando em reflexões acerca de sua prática no sentido de compreendê-la e melhorá-la. Leontiev (2004; 2021) destaca a apropriação da cultura pelo compartilhamento de saberes, em que o sujeito não é passivo diante dos saberes, mas age com e sobre eles. Para o autor o sujeito “apropria-se das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as atividades especificamente humanas” (LEONTIEV, 2004, p. 284). Considero de suma importância o processo e as condições oferecidas no processo de formação como meio de promover o desenvolvimento docente, segundo Leontiev (2004; 2021) a apropriação de saberes. Por isso, a formação balizada pelo modelo da IFA por processos reflexivos desencadeia a oportunidade de pesquisa acerca da prática e concepções docentes.

Nesse ponto, Nóvoa (2022, p. 73) reconhece que “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão”. Com isso, destaco a necessidade de olharmos para a formação de professores como um meio capaz de proporcionar atividades de reflexão e diálogo entre pares. É sobre esse processo que considero que a constituição docente vai acontecendo e para tanto é necessária a compreensão sobre esse desenvolvimento e seus reflexos no trabalho docente. Nesta pesquisa, tomamos como contexto de produção de dados os trabalhos publicados (Teses e Dissertações), relacionados com o PRP. Por entendermos que o programa oportuniza a participação de estudantes de graduação matriculados em cursos de licenciaturas (Residentes) a exercerem a regência em classe com a supervisão de professores da Educação Básica (Preceptores) e com orientação de um professor do Ensino Superior (Orientador), constituindo-se como um espaço de interação e reflexão das ações decorrentes das atividades realizadas. A partir desse contexto busco entendimentos acerca das discussões curriculares que são expressas nos trabalhos acadêmicos (Teses e Dissertações) vinculados ao PRP. Uma vez que o PRP em um de seus objetivos expressa a intenção de “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018, p.1).

Para tanto, a questão de pesquisa que orientou a escrita deste artigo é: Quais concepções curriculares são apresentadas em Teses e Dissertações 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 trazida 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 entendemos que o fazer docente é permeado pelas orientações curriculares e nos aproximamos 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 as dimensões curriculares apresentadas e sobre elas situar entendimentos. Segue as colocações com foco no referencial teórico, por meio do qual melhor nos oportuniza compreender/explicitar nossas intenções práticas de pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

É de meu pensamento que duas imersões teóricas precisam ser trazidas, como forma de situarmos a intenção de pesquisa que está relacionada a compreender as concepções curriculares que permeiam o PRP, sendo: i) estabelecer as justificativas pelas quais o contexto de pesquisa focaliza nas discussões acerca do PRP e ii) sobre entendimentos acerca do currículo, ao direcionarmos atenção às dimensões curriculares que percorrem os trabalhos analisados.

Assumi como contexto de investigação o PRP, por oportunizar aos licenciandos (Residentes) o olhar e a interação para o contexto de atuação docente (espaços escolares) em diálogo com professores da Educação Básica (Preceptores) e com professores do Ensino Superior (ES) (Orientadores). Os Residentes exercem regência em classe na Educação Básica e encontram no contexto formativo do PRP um ambiente para o diálogo formativo acerca das situações vivenciadas. Aliado ao processo de constituição docente na formação inicial, destaco a necessidade do diálogo coletivo entre diferentes níveis de conhecimento, em que no PRP essa interação é oportunizada pela organização do programa, no qual fazem parte de cada subprojeto 24 Residentes (licenciandos bolsistas) podendo participar mais até 6 licenciandos na condição de bolsistas voluntários, 1 Orientador e 3 Preceptores.

Em movimentos formativos tenho me aproximado da proposta formativa disposta por Zanon (2003) denominada de Tríade de Interação, que se fundamenta no diálogo entre diferentes níveis de conhecimento, e para tanto é elencado como fator determinante no processo de desenvolvimento docente. Para Zanon (2003), a interação entre os sujeitos que compõe a Tríade de Interação contribui para o desenvolvimento profissional na medida em que promove discussões acerca da docência com saberes da prática profissional, num movimento de diálogo formativo entre a formação inicial de licenciandos, professores de escola e professores formadores da área de CNT, todos com distintas funções no processo que, ao interagirem, favorecem o desenvolvimento profissional e curricular.

Outrossim, na interação entre os diferentes níveis de conhecimento é importante compreender que o PRP oportuniza ao Residente a regência em classe e ao mesmo tempo se constitui em um ciclo de aprendizagem coletiva, um espaço de reflexão para com as situações decorrentes da atuação dos licenciandos em sala de aula. Para Maldaner (1998, p. 56), o entendimento da sala de aula: “na prática constitui o objeto de pesquisa do professor e sobre o qual se dá o seu auto aperfeiçoamento profissional”. Nesse sentido, compreendemos que esse é, ou deveria ser o principal mecanismo pelo qual se articula a proposta do PRP, ou seja, auxiliar o professor em formação inicial a compreender teoricamente a sua prática por meio da reflexão que é potencializada no coletivo (GÜLLICH, 2013). Dessa forma, tenho nesse texto, apostado esforços no olhar para o currículo, ao consideramos um espaço de possibilidades para discussão ao que se pretende na educação, organização, desenvolvimento, reflexão sobre os fenômenos que acontecem na prática e ainda sobre o que é possível de se realizar em condições concretas relacionadas ao contexto de atuação.

Em contexto investigativo e formativo tenho apostado em processos de aprender e de ensinar produzidos/compartilhados em processos de investigar a ação docente: Investigação-Ação (IA) (ALARCÃO, 2010; GÜLLICH, 2013). Nessa direção, Güllich (2013) têm assumido a IA como possibilidade constitutiva dos docentes, uma vez que é instigada a reflexão acerca da prática docente de forma colaborativa e em diálogo com referentes teóricos. Nas palavras de Güllich (2013, p.268): “a aprendizagem que se dá no contexto da IA [Investigação Ação] é um processo que transforma a experiência pela via reflexiva, com isso adquire potencial formativo”. Assim, com vistas ao processo de desenvolvimento profissional, amplia-se o conceito de investigar a ação docente para Investigação-Formação-Ação (IFA) (CARR, KEMMIS, 1998; SCHÖN, 1992; ALARCÃO, 2010; GÜLLICH, 2013). E é esse o referencial que norteia a presente investigação, como proposta/meio de instigar a reflexão docente no espaço formativo do PRP, aliado ao referencial da Teoria da atividade (LEONTIEV, 2004, 2021) com vistas a compreender o desenvolvimento constitutivo dos docentes.

Entendo que, ao passo que os Residentes constroem compreensões acerca de seus fazeres docentes, pelo diálogo coletivo no espaço de interação do PRP, vão se constituindo marcas profissionais com atenção para a investigação da ação docente e diferentes formas de compreensão do currículo, mas é necessário vigilância ao entendermos que não é apenas uma reflexão da ação “mas sobretudo *sobre e para* a ação, ela é retrospectiva e prospectiva e, ao sê-las, se torna formativa” (GÜLLICH, 2013, p. 282 [grifos do autor]). Bervian (2019) ao considerar a IFA pressupõe um modelo de ensino de Ciências: IFAEC, no qual, a IFA se caracteriza como referencial teórico e metodológico para a formação docente no desenvolvimento do currículo. Segundo Bervian (2019, p. 167) o modelo IFAEC “pressupõe a inter-relação entre formação docente e currículo, entre os três sujeitos -professores em formação inicial, da Educação Básica e Superior - por meio da comunidade auto reflexiva, na qual os professores envolvidos colaboram no desenvolvimento da proposta”.

Nessa direção, cabe destaque aos objetivos elencados no edital da Capes nº 6/2018 e nº 1/2020, nos quais se pontua o objetivo do PRP ao possibilitar o aperfeiçoamento do estágio que é componente obrigatório nos currículos das licenciaturas, com participação de alunos que já tenham cursado 50 % do curso em que estão matriculados e também recebem bolsas de estudo para realizarem suas intervenções nas escolas. Dos objetivos elencados pelos editais (2018 e 2020), não se observa a colocação para com a reflexão teórica das vivências oportunizadas pelo tempo/espaço da regência docente. No entanto é nítida a importância da relação entre Universidade e Escolas, com vistas a uma aproximação em consonância à melhoria dos processos de ensinar e de aprender, pois como adverte Nóvoa (1992, p.28) “a formação não pode se dissociar da produção de saber, também não pode alhear de uma intervenção no terreno profissional”. Dessa forma, é necessário a articulação em processo de formação inicial, dos licenciandos com a escola e sua organização curricular por meio do qual se dará o seu campo de atuação profissional. Parafrazeando ainda Nóvoa (1992, p.28) de que “o desenvolvimento profissional de professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos”. Uhman e Maldaner (2016, p.83), por sua vez, salientam que:

mais do que entender qual teoria melhor se encaixa na relação com a prática, cabe o entendimento de que o professor é um sujeito ativo pensante, investigador e pesquisador frente ao processo de ensino que desenvolve, ficando assim responsável por perceber que sua realidade é única e que esta necessita de um olhar individual, com foco para discussões de forma colaborativa entre os pares (UHMANN, MALDANER, 2016, p. 83).

No que diz respeito ao IV objetivo do PRP, o qual enfatiza a discussão acerca do currículo da Educação Básica e da necessidade de os cursos de formação inicial estarem atentos às colocações decorrentes das orientações curriculares com intervenção na articulação entre a formação inicial e as escolas oportunizando um movimento de dupla construção sobre as condições de “aprendente” e de “ensinante”³.

Nessa direção, ao aproximar do entendimento sobre o currículo nos trabalhos referentes ao PRP, que é o objetivo desta pesquisa, num primeiro movimento é importante conceituar os entendimentos acerca do que é o currículo. Segundo Lopes e Macedo (2011) desde o século XX várias concepções sobre a definição de currículo foram sendo atribuídas, permeando a necessidade de compreendê-las historicamente, uma vez que a cada discussão podem ser criados novos sentidos para o termo (EMMEL, 2019). Sacristán (2017, p. 127) questiona sobre a existência de apenas uma ou de várias concepções para o currículo, salientando que “o currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamento diferentes”. Para esse autor, o conceito de currículo assume dois sentidos:

[...] por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos. Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2017, p. 16).

Dessa forma, as práticas de elaboração do currículo e sua representação medeiam a relação entre cultura e o conteúdo no processo de escolarização. Assim, “o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo” (SACRISTÁN, 1998, p.129). Para Sacristán (1998), o importante em um currículo não é considerar o que é predeterminado a ser feito, mas o que realmente se faz, pois é a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos alunos.

Sacristán (1998) questiona a ideia de que o currículo, portanto, deveria mostrar o direcionamento de como se transferir o que é proposto para a prática propriamente dita. Desse modo, dois professores seguindo as mes-

3 Os conceitos de “aprendentes” e de “ensinantes” são utilizados por Frison (2012) ao trabalhar com a produção de saberes docentes na formação inicial de professores. Na posição de “aprendentes” os sujeitos participam de atividades de estudo como as construídas durante a graduação (FRISON, 2012), já na posição de “ensinantes” os professores em formação inicial exercem regência em classe desdobrando suas atividades para o ensino, na posição de “ensinantes” (FRISON, 2012).

mas orientações curriculares, ou um mesmo material didático, não ensinam exatamente as mesmas coisas. Essa diferença, segundo esse autor se deve ao fato da intervenção de fatores peculiares em cada fase de representação do currículo. Nessa direção, temos a articulação entre o currículo manifesto, que é o que se diz que se ensina, os conteúdos, e o currículo oculto que enfatiza as condições da experiência educativa, sendo que é na articulação entre essas duas interfaces que se encontra o currículo real (SACRISTÁN, 1998).

Nessa linha de pensamento, compreendo o currículo como uma prática discursiva e de atribuição de sentidos alinhados ao contexto em que decorrem dele compreensões. Sendo o currículo a base da prática pedagógica, envolvendo conteúdos, atividades realizadas, competências, habilidades entre outras considerações e assim tão necessário de ser discutido nas escolas, universidades e espaços de formação. É válida uma aproximação com a categoria Recontextualização por Hibridismo (LOPES, 2005; 2008), na qual os discursos curriculares são reinterpretados e hibridizados considerando o contexto em que o sujeito se encontra. Nessa direção, os documentos curriculares, orientadores das práticas docentes (GOODSON, 1995; SACRISTÁN, 1998, 2017) estão sujeitos a novas interpretações a partir da realidade de cada contexto social vivenciado, uma vez que em seu olhar o professor contempla seus conhecimentos já produzidos ao longo da carreira docente e em movimentos formativos, e associa os mesmos na interpretação dos documentos curriculares, caracterizando a hibridização.

A esta ideia de considerar o contexto social vivenciado pelos docentes, nos aproximamos das concepções de currículo enfatizadas por McKernan (2009), que o compreende como um processo, ou seja, o currículo não como um fim, apresentado como um produto a ser seguido, mas como o processo de uma experiência educacional contínua. Para McKernan (2009, p. 34) “o currículo não é exclusivamente uma questão teórica, mas principalmente uma questão prática, envolvendo ações de seres humanos que farão a diferença” constituindo-se num processo de desafios para a práxis. Nessa direção, o autor propõe a ideia do currículo como um processo de pesquisa-ação, sobre a qual o professor se assume como um pesquisador da sua prática pedagógica, processo que oportuniza pela reflexão de sua ação a transformação de suas concepções, situadas em determinado contexto social.

A defesa da discussão das dimensões curriculares que trazem como contexto o PRP se constitui elemento importante, uma vez que permite reconhecer compreensões sobre currículo que perpassam os trabalhos (Teses e Dissertações), já realizadas. Isso permite compreender, também, o processo constitutivo do professor. Na sequência, segue a metodologia da pesquisa.

3 O MÉTODO E OS MEIOS PARA PRODUZIR COMPREENSÕES

A investigação constitui-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica (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 o tema que investigamos. A escolha por esses bancos de pesquisa se deu em função de que tanto o banco de dados da Capes como a BDTD são referência em nível nacional, um é alimentado pelos Programas de Pós-Graduação e outro por instituições de ensino e pesquisa.

Não foi estabelecido uma delimitação de período de tempo para a busca, pois o PRP é considerado um programa da Capes recente junto às Instituições de Ensino Superior, com apenas três editais lançados (2018, 2020, 2022). Enfatizamos que a busca se fez utilizando os descritores iniciais: *Residência Pedagógica AND Formação Docente/ Professores/ Formação Inicial/Continuada AND Currículo*, mas também se considerou termos que se aproximavam do PRP como *Preceptores, Preceptoria, Residente*. No entanto, os trabalhos que apresentavam esses descritores e que estavam relacionados com a área da Saúde foram desconsiderados, com o intuito de um recorte mais preciso, quando direcionamos nossas atenções para área da formação de professores. Foram considerados também trabalhos que relacionavam 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. Nesta busca foram

encontradas, 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 colocações aspectos relacionados ao Currículo, destes 2 teses e 7 dissertações.

Os trabalhos acadêmicos analisados foram identificados e classificados, organizando-os em forma de quadro-síntese: 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.	2021	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.

Os trabalhos selecionados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, GALIAZZI, 2011). A ATD consiste em um ciclo de análise que contempla: a unitarização, que implica em 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). Na unitarização como passo inicial, realizamos 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, realizamos a demarcação de trechos e selecionamos excertos que melhor correspondem aos enfoques dos objetivos da pesquisa para, ao final, delimitar as categorias.

Os 09 trabalhos apresentados anteriormente (Quadro 1) constituíram o corpus da pesquisa, sobre esses realizamos 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)

Após esse olhar inicial, de impregnação para com as respostas elaboradas pelos formadores, indicamos as unidades de significado que “são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos de pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 19). Nesse processo, em especial, destacamos que a impregnação com os 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, realizamos, mediante a leitura e releitura, a categorização das unidades de significado, a qual resultou em categorias intermediárias e finais.

Quadro 2 - Categorias intermediárias

Unidades de Significado	Categoria Intermediária	Autores dos trabalhos
“Além de promover o adequamento dos currículos e propostas pedagógicas do processo formativo inicial docente para educação básica de acordo com as perspectivas da nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o edital 172 de seleção para discentes da mesma instituição denota como objetivos gerais a afirmação e confirmação dessa teoria e prática na promoção de uma formação de qualidade pautada no fortalecimento do campo da prática e teoria ” (ALMEIDA, 2020, p. 142).	i) Teoria e Prática	ALMEIDA (2020) BARBEDO (2012) POLADIN (2014) LEAL (2016) CONCEIÇÃO (2018)
“Para que ocorra a superação dessa determinação de cunho propedêutico, há a necessidade de descolonização curricular , implicando em uma reeducação, que dê vez e voz no espaço escolar a esses marginalizados sociais, políticos, econômicos” (ALMEIDA, 2020, p. 115). “deve-se perceber que as mudanças ocorridas nos currículos, nas políticas públicas educativas e nos contextos escolares têm sido justificativa para maiores exigências na formação de professores ” (CONCEIÇÃO, 2018, p.47).	ii) Espaço Escolar	ALMEIDA (2020) COSTA (2017)
Os cursos de formação precisam estar ancorados em práticas que desenvolvem esta habilidade, além de organizados em 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” (POLADIN, 2014, p.24).	iii) Saberes Docentes	POLADIN (2014) GUEDES (2018)
“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 ” (PIRES, 2021, p.48) “Os professores não estão preparados para a docência nem para enfrentar as dificuldades da realidade escolar e a Residência Docente só possibilitou que “cada vez mais eu reflita sobre a minha prática”. Mais uma vez, ela reforça que o PRP proporcionou um movimento de reflexão e não de aprimoramento da prática (LEAL, 2016, p.159).	iv) Reflexão	PIRES (2021) LEAL (2016)

Fonte: Autoria própria, 2023.

No processo de análise identificamos 4 categorias intermediárias a saber: **i) Teoria e Prática** abordada em cinco trabalhos (POLADIN, 2014; ALMEIDA, 2020, BARBEDO, 2012; LEAL, 2016; CONCEIÇÃO, 2018) é destacada a ideia da necessidade, em especial no contexto de formação de professores, de garantir conhecimento de aspectos teóricos e práticos” (BARBEDO, 2012). Nessa direção, 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 (POLADIN, 2014, p.16).

Tais considerações, 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” (LEAL, 2016, p.18). Tal autora (2016) traz a questão de que a formação inicial já 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.

Na categoria intermediária **ii) Espaço Escolar** aspecto que foi trazido por Almeida (2020) e Costa (2017), os quais incitam a ideia de abarcar ao currículo questões da vivência do espaço escolar, explorando questões sociais, políticas e econômicas. É considerado a ideia da necessidade da descolonização curricular (ALMEIDA, 2020), ao considerar o contexto em que se desenvolve o processo de aprendizagem. Esses aspectos reforçam a necessidade da qualificação na formação de professores ao criar possibilidades para o seu desenvolvimento nos espaços escolares (COSTA, 2017).

A **iii) Saberes Docentes** foi abordada em dois trabalhos (POLADIN, 2014; GUEDES, 2018). 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” (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” (POLADIN, 2014, p.24). Outrossim, destaca-se que o currículo precisa ser considerado como uma prática de discurso a partir da relação entre saberes, entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, ou seja, “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” (GUEDES, 2018, p.57).

Já na categoria intermediária **iv) Reflexão**, indiciada em dois trabalhos (PIRES, 2021 e LEAL, 2016) destaca-se 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. Como destacado em Pires (2021. p.48),

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

Da mesma forma, segundo Pires (2021) “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” (PIRES, 2021, p.27). Assim, o PRP é trazido como importante na promoção do desenvolvimento da reflexão frente às vivências da docência, na maioria das vezes atravessadas pelas dimensões curriculares que direcionam o fazer docente.

Assim, após a impregnação com os dados de análise, a partir das categorias intermediárias, emergiu uma nova ordem de categorias, denominadas 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 finais são duas, a saber: **Contextualização** e **InterAção** e estão apresentadas no Quadro 3 que segue.

Quadro 3 - Categorias finais

Categorias Finais	Descrição
ContextualizAção	Esta categoria emergiu do agrupamento das categorias intermediárias: “Espaço Escolar” e “Saberes Docentes”.
InterAção	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 à impregnação com os dados da pesquisa se deram 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, passamos para a outra etapa do processo analítico e 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.

Segue a discussão dos resultados culminando com a construção do metatexto resultante das categorias finais.

Na sequência socializo as principais ideias que perpassam os trabalhos analisados.

4 O CURRÍCULO NO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO DO PRP: CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERAÇÃO PARA PENSAR EM CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

O desdobramento analítico realizado no processo de pesquisa, apresentado neste artigo, conduziu para o diálogo à discussão de duas dimensões curriculares, que por um lado apresentam potencialidades e por outro sinalizam desafios para a formação de professores, sendo: a contextualização e a interação. O encontro com essas dimensões evidenciada pelo processo de pesquisa, se alinham para a defesa que temos investido sobre o olhar para o currículo como um processo em construção e não como um produto a ser seguido nos espaços de aprendizagem (SACRISTÁN, 1998, 2013; LOPES, 2005, 2008; MCKERNAN, 2009).

É de suma importância o destaque de que os trabalhos analisados abordam também análises e reflexões junto aos programas anteriores ao proposto pela Capes (2018). Por exemplo, os trabalhos de Conceição, 2018; Poladin, 2016; PIREs, 2022 e Barbedo, 2012, estão relacionados ao Programa Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Pedagogia da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). O programa caracterizava-se como uma modalidade diferenciada de estágio curricular supervisionado, no qual os estudantes do curso de Pedagogia tinham a oportunidade de aproximação com o espaço escolar, das práticas pedagógicas e gestão de instituições de Educação Básica. O processo era acompanhado por um preceptor (docente da Universidade) e acompanhados por professores e gestores das escolas-campo.

Já os trabalhos Costa (2017), Guedes (2018), Leal (2016), Molinario (2019) são trabalhos de pesquisa relacionados ao Programa de Residência Docente, que teve início, em caráter experimental, no Colégio Pedro II, sendo oficialmente instituída pela CAPES por meio da Portaria n.º 206, de 21 de outubro de 2011 (CAPES, 2011). O objetivo do programa nesse contexto era introduzir o professor recém-formado em práticas de sala de aula, aprimorando a formação do professor da Educação Básica. Nesse contexto o programa articulava a aproximação entre professores recém-formados (Residentes Docentes) com professores orientadores do Colégio Pedro II (Professores Supervisores e Coordenadores de Área). Em 2012, o Programa era de 500 horas distribuídas no período de um ano letivo em atividades presenciais e à distância e atividades desenvolvidas no próprio contexto escolar, os Residentes ao cumprirem todos os requisitos do programa recebiam certificados como Especialistas em Educação Básica.

Da investigação realizada no banco de teses e dissertação, Almeida (2020), traz considerações de pesquisa tomando como contexto de investigação o PRP lançado pela Capes (2018). Na sequência apresento o Quadro 4, com os principais objetivos de cada programa, no sentido de observar aproximações, distanciamentos e a própria evolução do PRP.

Quadro 4 - Objetivos do programa nos diferentes contextos de desenvolvimento.

Dom Pedro II	UNIFESP	Capes 2018 e 2020	Capes 2022
<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para o aprimoramento do desempenho de docentes recém-formados no ambiente da escola pública e o aperfeiçoamento da competência profissional adquirida na graduação; - Capacitar os participantes para que ajam como multiplicadores em seus ambientes educacionais; - Desenvolver estratégias pedagógicas apropriadas para a realidade educacional do estado/município; - Criar produtos acadêmicos relacionados à prática docente, aplicáveis à realidade da escola pública 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a imersão no campo profissional pelo estudante/ Residente do Curso de Pedagogia; - Fomentar a superação de uma concepção de formação não prescritiva, aplicacionista; - Articular uma relação de colaboração e reciprocidade de saberes entre universidade e escolas-campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar a relação entre teoria e prática profissional docente; - Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência do residente pedagógica; - Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola; - Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial; 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; - Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; - Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; - Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; - Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Fonte: autoria própria, 2023

Todos trazem a ideia da imersão do sujeito professor em formação ao contexto de trabalho da Educação Básica, sendo que a UNIFESP e os editais Capes 2018, 2020 e 2022 trazem a ideia da aproximação das Escolas da Educação Básica das Universidades na relação entre teoria e prática. O programa trabalhado no Colégio Dom

Pedro é visto como mais técnico, não tendo ainda a participação dos professores docentes da Educação Básica. Diante desse aspecto Leal (2016) aponta diante de suas pesquisas que o trabalho desenvolvido no programa pouco contribuiu para a formação dos docentes, pois era semelhante ao modelo já trabalhado na formação inicial, baseado nas observações e reflexões, se deixando de lado a prática pedagógica.

Já nos demais programas se tem a aproximação dos professores da Educação Básica como contribuintes do processo formativo, sendo no programa da UNIFESP considerado como uma modalidade de estágio diferenciada. Nos editais lançados pela Capes de 2018 e 2020 se traz a colocação do PRP como indutor da reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência do programa. No entanto, no último edital lançado (2022) se traz uma visão mais formativa do programa com olhar para a constituição docente dos licenciandos e contemplando a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas no contexto escolar.

Nesse processo de investigação das concepções curriculares que desdobram do PRP emergem as categorias finais. A Contextualização, se aproxima de duas colocações principais, sendo a incorporação das questões escolares ao currículo e nesse processo o desenvolvimento da produção de saberes docentes. A Interação intermedia 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* nos permite a colocação do currículo como entendimento de estar em um contínuo desenvolvimento e para tanto, a importância do entendimento e da intervenção com vistas a potencializar a prática de seu entendimento.

Ao buscar entendimento acerca das concepções curriculares no PRP é pertinente considerar que os documentos e as políticas curriculares estão constantemente submetidos a interpretações de acordo com as vivências dos docentes bem como ao contexto social em que estão inseridas (LOPES, 2008). Nessa linha, Sacristán (2017) interpõe a colocação de que o discurso da educação tem lutado ao longo dos tempos para tornar o ensinar em algo muito mais que a transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, não é mais apenas importante aprender sobre o conteúdo de biologia, mas “como se pesquisa com os seres vivos, a projeção dos conhecimentos biológicos na economia, no meio ambiente, na saúde; é importante também estimular determinadas atitudes éticas frente a vida” (SACRISTÁN, 2017, p.127). Aliado, a tal colocação alerta que no processo de formação inicial de professores, nos cursos de graduação e em espaços de formação continuada, precisa ser levado em conta os saberes pedagógicos do conteúdo (SHULMAN, 1986) que vai além do conhecimento da disciplina para o conhecimento da disciplina para o ensino.

No PRP tais compreensões são trazidas na ideia de compreensão do mesmo como um espaço formativo de reflexão quanto às vivências oportunizadas na regência em classe, pela qual as dimensões curriculares são vivenciadas, e assim se relacionam as significações de “aprendente” e “ensinante” num espaço de colaboração entre diferentes níveis de conhecimento favorecendo o desenvolvimento profissional e curricular.

Para Leontiev (2004; 2021) o processo de constituição do sujeito ocorre na relação com outros sujeitos, num processo intermediado por pessoas mais experientes, sendo esse processo constitutivo, dependente da apropriação de conhecimentos culturalmente produzidos historicamente. Para esse autor

O principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividades, historicamente constituídas. Uma vez que a atividade só pode efetuar-se na sua expressão exterior, admitiu-se que os processos de apropriação sob a sua forma exterior se transformavam posteriormente em processos internos, intelectuais. (LEONTIEV, 2004, p. 156)

O autor destaca que a apropriação de conhecimentos ocorre na interação com outras pessoas, numa relação assimétrica, com outros Residentes, com professores orientadores, com professores que atuam nos cursos de licenciatura que os residentes frequentam, e com teóricos decorrentes de leituras e processos de reflexão. Segundo o autor, o ser humano se envolve em atividades, que no caso desta investigação, em atividade, ora de ensino

(posição de ensinante) e ora de estudo (posição de estudante), se ele (residente) sentir necessidade de se apropriar de conhecimentos requeridos para se constituir professor. Desse modo, o conhecimento profissional do professor vai sendo constituído na participação direta das atividades propostas no PRP. Para tanto, há a necessidade da construção de propostas metodológicas que produzem nos residentes, a necessidade do estudo, de modo que essa necessidade se transforme em motivos para o estudo. Esse processo não é tranquilo, uma vez que requer que o sujeito se coloque em atividade cerebral, pois somente assim, ocorrerá o processo de transformação das relações externas em relações internas, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico em nível mais elevado.

Reiteramos a importância do PRP no contexto de formação inicial de professores como um espaço/tempo que oportuniza aos Residentes, em especial, o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo em articulação com os conhecimentos do conteúdo (construídos na graduação) além dos curriculares vistos na interação com os espaços escolares. 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 (SACRISTAN, 2017). E 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. Tais questões são pontos a serem vistos como meio de reflexão nos espaços de formação do PRP e nesse sentido o modelo de formação IFA (GÜLLICH, 2013) pode ser muito importante ao considerar tais discussões em processo de pesquisa da própria prática. E nesse processo o sujeito participante da proposta formativa vai se constituindo ao estar participando ativamente do processo formando no decurso das atividades desenvolvidas aptidões relacionadas a docência, sempre no diálogo com outros, seja com seus pares em discussão, em processo de orientação, pesquisa, com professores da Educação Básica e Superior.

Assim, nos aproximamos 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, nos aproximamos das concepções de McKernan (2009) que trabalha a concepção de currículo como uma experiência educacional contínua e nesse processo a investigação sobre a própria ação docente é vista como um movimento de melhorar a prática social, por intermédio do currículo. No PRP com 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 conhecimentos 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:

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 (POLADIN, 2014, p.16).

Outrossim, em Leal (2016) em análise junto as 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” (LEAL, 2016, p.18). Para Pimenta (2005) os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo também ressignificados. Nesse contexto, o papel da teoria e da 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 como um meio do exercício docente. Assim, é por meio do entendimento de suas ações que é possível ao professor intervenção e a transformação dos contextos vivenciados, ou seja, 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 através da prática se consiga chegar à discussão de teorias em movimentos de reflexão. Assim, observamos 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.

A possibilidade de interação dos aspectos teóricos e práticos pela via da reflexão é também disposta nos trabalhos analisados, em que o 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. Tal concepção é expressa por LEAL (2016, p. 159) ao enfatizar que

os professores não estão preparados para a docência nem para enfrentar as dificuldades da realidade escolar e a Residência Docente só possibilitou que “cada vez mais eu reflita sobre a minha prática”. Mais uma vez, ela reforça que o PRD proporcionou um movimento de reflexão e não de aprimoramento da prática

Nessa direção, para Carr e Kemmis (1998), a perspectiva da investigação da ação deve ser mediada teoricamente, ou seja, a teoria deve ser usada para estudar e compreender as ações práticas da docência, assim o fazer docente é também teórico, mas sobretudo prático (GÜLLICH, 2013). A prática reflexiva precisa ser colocada como momento de pesquisa que, ao tornar-se formativa, possibilita compreensões junto ao diálogo com referências e torna-se agravante para mudanças em prol do melhoramento das ações e das práticas docentes (Idem). Assim, a perspectiva reflexiva para com as ações docentes vivenciadas no fazer pedagógico embatem na perspectiva de considerar o currículo na visão de McKernan(2009) como um investigador ativo de sua própria prática transformando suas concepções de currículo desde o currículo como prescrição de conteúdos para o currículo como proposta de uma investigação-ação.

Em Pires (2021, p.27) é destacado que “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”. Nesse contexto, o desenvolvimento do currículo conforme entendimento de Goodson (1995) de um currículo como prescrição para um currículo narrativo que considere o contexto social, ou seja, uma epistemologia social do conhecimento escolar. Sem desconsiderar os conhecimentos disciplinares, mas trazer os conhecimentos das diversas áreas para compreender as histórias de vida que os alunos trazem em suas narrativas.

Compreendo que as interlocuções emergentes do processo de análise nos conduzem à colocação de que o PRP é compreendido como um espaço formativo intermediário de formação. Uma vez que professores em formação inicial tem a oportunidade de participação em espaços que discutem práticas, anseios na relação com o futuro espaço de trabalho, a Educação Básica. É assim, um espaço que oportuniza reflexões para além do que é proposto apenas nas disciplinas dos cursos de graduação. No entanto é necessária vigilância epistemológica para

a organização das estratégias metodológicas de trabalho mediadas pelas Preceptoras e Orientadoras, no sentido de oportunizar espaços de reflexão e orientação.

Assim, a intenção de compreender as dimensões curriculares que perpassam trabalhos acadêmicos, já realizados, potencializa entendimentos acerca do processo constitutivo dos professores que é oportunizado no espaço, formativo, no PRP. Ao contexto do PRP acrescento a ideia de que o currículo não é exclusivamente uma questão teórica, muito menos uma questão meramente prática, “é uma questão de interação da teoria e da prática, em que os sujeitos envolvidos no processo farão a diferença” (EMMEL, 2019, p. 154). Aliado a esse processo destaco a dimensão da reflexão como categoria formativa (GÜLLICH, 2013) pela qual se potencializa o entendimento de questões práticas vivenciadas e se otimiza a melhoria das intervenções em determinados contextos sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

No decorrer do processo metodológico de pesquisa, foi possível a compreensão das colocações que se sobressaem dos trabalhos destacados no BDTD e Capes que se remetiam ao PRP acerca do currículo. No momento inicial ao destacar as categorias intermediárias 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 visto como um espaço de formação que potencializa essa interlocução. Em *ii) Espaço Escolar*, a centralidade das discussões está em considerar no desenvolvimento curricular o contexto em que é desenvolvido. 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 em *iv) Reflexão*, que 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.

Em seguimento a discussão e desenvolvimento metodológico da construção do metatexto, foi campo para afirmação dos enlaces acerca das dimensões curriculares como campo de pesquisa-ação, 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 necessário investir em práticas formativas com foco para a Contextualização e 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; GÜLLICH, 2020). Assim, as situações formativas desencadeadas no PRP pelas dimensões curriculares, são em especial, elos pelos quais penso impulsionar as ações docentes nos espaços escolares, e sobre elas produzir conhecimentos, oportunidades e compreensões no ensino de Ciências.

REFERÊNCIAS

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

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.

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

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.

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

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.

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

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

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

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**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação, 1998.

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

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

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

PUHL, D. de M.; FRISON, M. D. **Elementos da prática docente que se constituem desencadeadores de motivos para estudo**. Disponível em file:///C:/Users/Usuario/Downloads/40366-Article-432227-1-10-20230215%20(2).pdf

RADEZKE, 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.

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 .

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

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

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**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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