

A constituição docente pela Teoria da Atividade: um olhar para o Programa Residência Pedagógica

Teacher constitution by Activity Theory: a look at the Pedagogical Residency Program

Constitución docente por Teoría de la Actividad: una mirada al Programa de Residencia Pedagógica

Franciele Siqueira Radetzke (francielesradetzke@gmail.com)

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí

Marli Dallagnol Frison (marli@unijui.edu.br)

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí

Resumo: Aspectos formativos da docência oportunizado pelo Programa Residência Pedagógica (PRP) é a temática norteadora desta escrita. O artigo constitui-se sob uma perspectiva teórica na qual as compreensões são construídas com foco na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004). Para tanto, buscou-se os princípios que sustentam o PRP e as interlocuções oportunizadas em torno de dois conceitos: *comunicação* e *objetivação*. Destaca-se as potencialidades da interação entre os sujeitos que participam do PRP (Residentes, Preceptores e Orientadores) e ressalta-se a importância do programa como um caminho do “meio” em que é possível a reflexão sobre as interações decorrentes da atividade. A discussão oportunizou o olhar para duas posições assumidas pelos docentes: Atividade de Estudo e Atividade de Ensino. E, enfatiza-se a necessidade de se reconhecer a posição que o sujeito ocupa na relação, bem como a possibilidade de ocupar distintas posições (estudo e ensino). Enfim, pontua-se a importância do diálogo entre os diferentes níveis de conhecimentos e a necessidade de vigilância epistemológica ao processo formativo desencadeado no PRP.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT); Atividade de Ensino; Atividade de Estudo.

Abstract: Formative aspects of teaching provided by the Pedagogical Residency Program (PRP) is the guiding theme of this writing. The article is based on a theoretical perspective in which the understandings are built with a focus on the Activity Theory (LEONTIEV, 2004). For this purpose, the principles that support the PRP and the opportunities for dialogue around two concepts were sought: communication and objectification. It highlights the potential of interaction between the subjects who participate in the PRP (Residents, Preceptors and Advisors) and emphasizes the importance of the program as a way of “means” in which it is possible to reflect on the interactions resulting from the activity. The discussion provided an opportunity to look

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

at two positions taken by teachers: Study Activity and Teaching Activity. And, the need to recognize the position that the subject occupies in the relationship is emphasized, as well as the possibility of occupying different positions (study and teaching). Finally, the importance of dialogue between different levels of knowledge and the need for epistemological vigilance to the training process triggered in the PRP are highlighted.

Keywords: Teacher training; Natural Sciences and its Technologies (CNT); Teaching Activity; Study Activity.

Resumen: Los aspectos formativos de la enseñanza proporcionada por el Programa de Residencia Pedagógica (PRP) es el tema rector de este escrito. El artículo parte de una perspectiva teórica en la que se construyen los entendimientos con un enfoque en la Teoría de la Actividad (LEONTIEV, 2004). Para ello se buscaron los principios que sustentan el PRP y los espacios de diálogo en torno a dos conceptos: comunicación y objetivación. Destaca el potencial de interacción entre los sujetos que participan en el PRP (Residentes, Preceptores y Asesores) y enfatiza la importancia del programa como una vía de “medios” en los que es posible reflexionar sobre las interacciones resultantes de la actividad. La discusión brindó la oportunidad de observar dos posiciones tomadas por los maestros: Actividad de estudio y Actividad de enseñanza. Y, se enfatiza la necesidad de reconocer la posición que ocupa el sujeto en la relación, así como la posibilidad de ocupar diferentes posiciones (estudio y docencia). Finalmente, se resalta la importancia del diálogo entre los diferentes niveles de conocimiento y la necesidad de vigilancia epistemológica al proceso de formación desencadenado en el PRP.

Palabras-clave: Formación de profesores; Ciencias Naturales y sus Tecnologías (CNT); Actividad docente; Actividad de estudio.

PRIMEIRAS PROVOCAÇÕES: ENLACES COM A CONSTITUIÇÃO DOCENTE

A constituição docente é a temática pela qual ouse provocar nesse artigo diálogos com estudos e sobre esses lançar olhares para a formação de professores. Outrossim, destacar processos formativos da formação inicial e continuada balizadas no contexto do Programa Residência Pedagógica (PRP). Em seus estudos Nóvoa (2007) têm observado três grandes fases no percurso evolutivo da investigação pedagógica, considerando que “a primeira se distingue pela procura das características ao “bom” professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula” (NÓVOA, 2007, p. 15). Tais colocações realçam uma visão técnica da ação pedagógica situadas como um conjunto de competências e capacidades (NÓVOA,

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

2007). E daí a necessidade de impulsionar outros olhares às situações formativas cambiantes ao desenvolvimento de um ensino qualificado.

Nessa direção, ao considerar que as dimensões de pesquisa aqui postas situam interesses na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), pela aproximação formativa, observo que os enfoques acerca da investigação pedagógica, nas duas últimas décadas, têm entrelaçado às suas discussões a importância dos processos formativos da docência, como campo de construção de identidades docentes (NÓVOA, 1992, 2007; IMBERNÓN, 2001, 2010). Para Nóvoa (2007, p.16) “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Da mesma forma, de acordo com Imbernón (2010), o professor é considerado a peça principal de qualquer intervenção que pretenda uma inovação verdadeira do processo de ensino. E, desse modo, a justificativa de que os processos formativos precisam estar vinculados especialmente aos docentes, os sujeitos do processo.

Em termos da constituição docente, lanço olhares atinentes sobre os processos de desenvolvimento profissional na formação inicial, “uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitaram à profissão” (IMBERNÓN, 2001, p.57). Desse modo, é pertinente a colocação da importância do estabelecimento de intervenções que permitam aos sujeitos professores em formação inicial reflexões sobre suas práticas docentes “de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho” (IMBERNÓN, 2001, p.51).

Outrossim, Frison (2012, p.67) destaca a importância de ao considerarmos um processo formativo “é fundamental que o licenciando compreenda o papel do professor, suas teorias, crenças e seus saberes, buscando identificar os tipos de intervenção que podem qualificar essa formação e melhorar ações futuras”. Dessa forma, os processos de reflexão introduzidos nos processos formativos são atinentes à constituição do sujeito professor contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Aqui situo pelo menos duas intervenções: a do professor formador ao conduzir o processo de formação de

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

novos professores e a dos professores em formação inicial no sentido de comprometimento e colaboração em seu desenvolvimento formativo.

No entanto, ainda é importante ressaltar o olhar para mais uma intervenção/colaboração: a dos professores que atuam na Educação Básica, quando compreendo a colocação da importância da interação entre diferentes níveis de conhecimento (VIGOTSKI, 2001) como disposto pela tríade de interação enfatizada por Zanon (2003), a qual 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.

Permeando a linha de discussões, as colocações lançadas situam a ideia de empreender entendimentos acerca do Programa Residência Pedagógica (PRP) e o desenvolvimento do processo de constituição docente segundo a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004). O PRP oportuniza o aperfeiçoamento do estágio escolar, em que a formação inicial exerce regência em classe e tem “a possibilidade de adquirir, compartilhar e refletir sobre os saberes que vivencia durante sua trajetória acadêmica e enquanto participante do Programa” (SANTOS *et al.*, 2020, p.45). Dessa forma, a intenção está em discutir as possibilidades formativas oportunizadas pelo espaço interativo do PRP na área de CNT pelo olhar da interação entre os diferentes níveis de conhecimento (formação inicial, professores da Educação Básica e professores formadores de professores). Além de observar no âmbito das interlocuções a possibilidade de os professores em formação inicial desdobrar suas atividades para o ensino, na posição de “ensinantes” (FRISON, 2012), e não somente como atividades de estudo, concedidas aqui como aquelas construídas durante a graduação, ou seja, como “aprendentes” (FRISON, 2012). Nessas dimensões, o aporte teórico para tais desdobramentos focalizam atenção para a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004). Assim situo a principal problemática que permeia esta escrita: **Como se desenvolve o processo de constituição docente, segundo a teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004), no PRP?**

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

O que se propõe é a discussão de um processo de formação de professores com olhar para o processo de constituição docente no entrelaçamento de diferentes níveis de conhecimento e de interação entre a posição de “aprendentes” e de “ensinates”. Os contextos formativos exercem potencialidade ao desenvolvimento pessoal e profissional de professores (REIS, 2008), construindo nesses processos identidades docentes (NÓVOA, 1992, 2007; IMBERNÓN, 2001, 2010).

Na sequência a discussão está organizada em dois flancos principais: i) Residência Pedagógica, implementação, possibilidades e desafios e ii) As interações emergentes do PRP pelo olhar da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004).

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: IMPLEMENTAÇÃO, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Em contexto brasileiro, o PRP iniciou sua execução em 2018, fomentado pelo edital Capes n° 6/2018. 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. No entanto, essa iniciativa (programa) já existe há mais tempo em instituições como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Nessa direção, como bem detalhado por Faria e Pereira (2019) o PRP possui uma vasta história de discussão até ser assumida pelo Ministério da Educação como uma política pública de formação e valorização do magistério. De acordo com Faria e Pereira (2019) em um primeiro momento, se referindo a formação continuada de professores, o termo *residência educacional* foi a primeira expressão cronologicamente utilizada, antes das demais, pautadas em um Projeto de Lei do Senado n.º 227/2007 (BRASIL, 2007) que estimava pela obrigatoriedade de participação na *residência educacional* os professores habilitados para a docência na educação infantil. Tal medida era inspirada no programa *residência médica* (FARIA; PEREIRA, 2019).

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

A partir daí, somente em 2009, e após em 2012 volta-se a discussão do projeto, onde em 2012 se altera “o termo “*residência educacional*”, utilizado no PLS nº 227, de 2007, por “*residência pedagógica*”, que nos parece mais adequado para descrever o propósito da iniciativa (FARIA; PEREIRA, 2019, p.3). O novo projeto defendeu ainda “que o certificado de aprovação na residência pedagógica pudesse ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino (prova de títulos) e como estratégia de atualização profissional para os professores em exercício” (FARIA; PEREIRA, 2019, p.3).

No entanto, se observa que a ideia central da Residência Pedagógica nessas instâncias está sendo utilizada para direcionar uma formação complementar, ou seja, para professores habilitados para a docência na Educação Básica. Tais dimensões foram instituídas pela Capes no Colégio Dom Pedro II em 2011. Já a residência pedagógica na formação inicial de professores aparece pela primeira vez no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Faria e Pereira (2019, p.8) destacam sobre o desenvolvimento do PRP na Unifesp como

um modelo de estágio supervisionado obrigatório que articula a formação inicial à formação continuada de professores que atuam nas escolas públicas da cidade de Guarulhos que estabeleceram Acordos de Cooperação Técnica com a UNIFESP [...]. Ao longo desse período, os residentes elaboram intervenções pedagógicas sob a orientação do Preceptor e com o apoio do professor formador da escola-campo em que se realiza a residência pedagógica.

Nessa direção, é importante situar que os licenciados no PRP são denominados de Residentes, os professores da Educação Básica de Preceptores e os professores formadores de professores de Orientadores. O edital Capes nº 6/2018 e nº 1/2020, o PRP tem como objetivo possibilitar o aperfeiçoamento do estágio que é componente obrigatório nos currículos das licenciaturas. Participam do projeto alunos que já tenham cursado 50 % do curso em que estão matriculados e também recebem bolsas de estudo para realizarem seus projetos nas escolas. Diferente de outros programas de iniciação à docência no PRP, os futuros professores exercem regência de classe.

Quanto ao objeto de chamada para o edital consta a provocação “para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018, p.1). Entre os objetivos do PRP consta:

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, p.1).

Das expressões que situam os objetivos do PRP, pelo menos duas cabem ser melhor exploradas: a possibilidade de relação entre teoria e prática e a aproximação entre as IES e as escolas, situações essas que se aproximam explicitamente. Nessa direção, Nóvoa (1995) ao trabalhar a ideia de os professores assumirem-se como produtores de sua profissão destaca o fato de que a mudança não deve estritamente acontecer somente com o professor, mas também com o contexto em que atua, ou seja,

as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 1995, p.28).

A inserção do professor em formação inicial em escolas que serão seu futuro campo de trabalho, lhe oportuniza a antecipação de diálogos que poderão ser trabalhados ainda na academia, concomitante a sua formação inicial. Quanto a esses desdobramentos, 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. Mais do que isto, elas propõem um duplo movimento que deve ser contínuo nos processos de ensino e de formação, no qual defendem que devêssemos ir das teorias às práticas e das práticas às teorias como um caminho de mão dupla, sustentando que esta relação se dê com mesmo peso e direcionamento de ambos os lados.

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

Pimenta (2005) vai ao encontro de tal situação, ao afirmar que os saberes docentes não são formados apenas na prática, mas também enriquecidos pelas teorias da educação, sendo que:

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p. 26).

Entendo que, ao se investigar as situações pedagógicas vivenciadas e assim abarcando processos reflexivos, 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. 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). Acredito, desse modo, nas possibilidades do PRP ao oportunizar a relação entre teoria e prática no diálogo entre universidades e escolas, ou seja, o Residente tem contato direto com o futuro espaço/campo de atuação. Destaco, ainda, sobre a importância da reflexão para com as práticas trabalhadas em contexto de atuação e a pertinência das trocas de saberes entre os diferentes níveis de conhecimento, no movimento de os professores em formação (re) significarem concepções. Acerca desse processo segue o diálogo com a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004) em que busco compreensões acerca do processo de constituição docente oportunizado no PRP.

AS INTERAÇÕES EMERGENTES DO PRP E A TEORIA DA ATIVIDADE

Ao direcionar atenção para o contexto formativo do PRP, na interação entre Residentes, Preceptores e Orientadores oportuniza o aperfeiçoamento da formação de futuros professores na articulação entre a teoria e a prática, na aproximação da

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

Universidade do campo prático (SOARES; VARGAS; MARIANO; RUPPENTAL, 2020). Os Residentes imersos em atividades acadêmicas constroem durante a graduação conhecimentos que lhes habilitam a futura profissão. No entanto, partindo dessa compreensão é viável a concepção de que

[...] conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico. Noutras palavras, o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é ‘interatuado’, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem (TARDIF, 2012, p. 120).

Compreendo que o desenvolvimento pedagógico do professor em formação inicial, ao trabalhar com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade – os conceitos- é um processo que exige muito cuidado e atenção. É aliás, uma condição de toda a carreira docente. Desse modo, o exercício da regência oportunizado pelo PRP é um espaço formativo de intervenções, construção e de muito diálogo. É inclusive, um espaço-tempo para que o “licenciando compreenda o papel do professor, suas teorias, crenças e seus saberes, buscando identificar os tipos de intervenção que podem qualificar essa formação e melhorar ações futuras” (FRISON, 2012, p.188). Acrescento ainda a colocação da vigilância epistemológica nesse processo com olhar para as interações com professores atuantes na educação básica e a função principal da intermediação dos formadores de professores.

Consoante ao processo inicial do exercer a docência como já disposto por Frison (2012) a passagem da função de “aprendente” para a de “ensinante” é marcada por uma desacomodação, ou seja, várias provocações se aproximam da constituição docente exigindo do licenciando o estabelecimento de “outro tipo de interlocução com os saberes adquiridos na sua formação para a realização da atividade de docência” (LEONTIEV, 2004, p.97). As provocações assumidas nesse estudo balizam compreensões acerca dos propósitos que oportunizam e potencializam ao licenciando intervenções na condição de “ensinante”.

Leontiev (2004, p.252) ao elaborar estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano estabelece que “o desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social, produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

aquisição”. Nesse sentido, o desenvolvimento das faculdades psíquicas, são muito mais rápidas nas interações sociais do que se comparado com a evolução biológica (hereditariedade). Leontiev (2004, p.73) assim descreve:

no mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico.

Tal condição segundo Leontiev (2004) se deve ao fato de a atividade característica dos homens ser uma atividade produtiva: o trabalho. Uma vez que o trabalho é um meio pelo qual o ser humano interage com a natureza, a modifica e ao exercer este movimento sobre a natureza desenvolve faculdades que nele estão adormecidas, além de ser um processo coletivo mediatizado pela comunicação. Assim, o ser humano não é apenas colocado diante de uma vasta gama de objetos, ele precisa agir neste mundo para se apropriar dos conhecimentos disponibilizados na natureza. E a comunicação é um importante instrumento para o processo de assimilação pelos indivíduos do progresso do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade (LEONTIEV, 2004).

Em relação ao PRP e mais especificamente ao processo de constituição docente nesse espaço formativo, penso que dois aspectos podem ser desdobrados pelo olhar da Teoria da Atividade. Um seria o da *comunicação* entre pares e entre diferentes níveis de conhecimento pelo qual o licenciando pode conhecer outros patamares da profissão num diálogo coletivo. E outra colocação diz respeito a *objetivação*, uma vez que para se apropriar de determinados conhecimentos é necessário objetivá-lo, formando no decurso do processo aptidões necessárias.

Teoria da Atividade: o PRP como o caminho do “meio”

Ao realizar experimentos com o aparelho auditivo do ser humano, Leontiev (2004) aponta, diante dos resultados de suas experiências, que o ser humano é capaz de formar aptidões. Tal desenvolvimento se dá mediante o processo de apropriação pelo indivíduo do mundo dos objetos. Compreendo que as interlocuções entre o Residente se colocar ora na condição de “aprendente” e ora na de “ensinante” é marcada pelo

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

processo de apropriação ao formar aptidões sobre o exercício de ensinar conceitos historicamente construídos.

Situo a ideia de que o Residente em seu processo de formação já encontra várias teorias produzidas em estudos acerca da formação de professores: relação didático-metodológica, alfabetização, processos de ensino e aprendizagem entre tantos outros, inclusive estudos sobre o desenvolvimento da consciência e psiquismo humano, há exemplo dos estudos de Leontiev (2004). Nessa direção segundo Leontiev (2004, p.284)

cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

Assim, ao buscar compreensões acerca das condições de “aprendente” e de “ensinante” em contexto de formação de professores no PRP, destaco sobre a importância de compreender a posição que o sujeito professor ocupa na relação (LEONTIEV, 2004). Ao referenciar os Residentes, quando participam na Instituição de Ensino Superior (IES) das respectivas disciplinas de seu curso de graduação, sejam específicas ou didáticas, o Residente assume a condição de “aprendente”. Nesse caso, está exercendo uma *ação*, cuja intenção é a produção de conhecimentos de teorias específicas e didáticas da docência. Doravante, em contexto de atuação de regência em classe no PRP como Residente o objeto ensinar coincide com o motivo da profissão docente a aí o Residente encontra-se em Atividade. Portanto, denomino nesse artigo de **Atividade de Estudo** quando o objetivo é o estudo acadêmico produzido durante as disciplinas da graduação e de **Atividade de Ensino** quando o foco é a regência em classe.

Leontiev (2004) situa essas colocações pelo exemplo genérico de uma caça coletiva, em que nessa empreitada os encarregados terão funções distintas, uns terão a função de bater a caça, outros espreitá-la e outros ainda apanhá-la. A partir desse contexto, o fato de levantar a caça é uma ação e a caçada em si é a atividade do batedor. Segundo Leontiev (2004) a atividade é o meio que orienta os sujeitos ao mundo dos objetos, mediada e regida por uma necessidade. Dessa forma, o que distingue uma atividade da outra é o seu objeto, ou seja, “o objeto da atividade é o seu motivo real” (LEONTIEV, 2004, p.89). O motivo é o que impulsiona a atividade, uma vez que cria

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

sobre ela necessidades. É importante destacar que a atividade está em constante transformação e que no processo de desenvolvimento pode tornar-se uma ação quando desvincula-se do motivo originário. Ou poderá acontecer o contrário, uma ação tornar-se uma atividade quando encontra um motivo próprio.

Dessa forma, compreendo na docência que um mesmo sujeito pode ocupar diferentes posições: a de “aprendente” e a de “ensinante” e isso é muito importante, pois estar em Atividade de Ensino poderá implicar na necessidade do desenvolvimento de diversas ações que poderão não coincidir com o objeto da atividade. Por exemplo, o fato de espantar a caça é apontado como uma estratégia do caçador para o abatimento final (LEONTIEV, 2004). E assim, na docência várias ações de estudo e leituras são instrumentos para o posterior desenvolvimento da atividade de ensino.

Em estudos sobre a formação de professores tenho me aproximado de aspectos que direcionam a ideia da importância de interdependência processual entre a teoria e a prática docente tanto em processos formativos como de atuação docente. Compartilho da perspectiva apontada por Carr e Kemmis (1998) de que a 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). Considero que quando os licenciandos estão em Atividade de Estudo encontram-se realizando uma ação e que esta, no decorrer do processo formativo empreendido pelo PRP, poderá tornar-se parte da Atividade de Ensino. Assim, o PRP se constitui como um espaço formativo que oportuniza o desenvolvimento de aptidões para o exercício da docência, além da possibilidade de produção de operações e sensações para aspectos atinentes ao desenvolvimento profissional dos professores (sua constituição). Portanto, vale o olhar para as interações entre os diferentes níveis de conhecimento que potencializam a apropriação das interações na Atividade de Ensino. Esse é o foco da próxima sessão.

Relações entre os diferentes níveis de conhecimento no PRP

Considero importante iniciar essa sessão com o seguinte questionamento: Todos os Residentes participando do PRP encontram-se em Atividade de Ensino? Meus entendimentos levam a consideração de que é necessário se explorar o motivo que leva

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

a participação de cada um dos Residentes e assim se o motivo coincidir com o objeto do programa que é o desenvolvimento da atuação docente, os licenciandos estarão em atividade.

Acolho entendimentos de que o PRP se constitui como um espaço de apropriação de interações na atividade. Uma vez que pode ser compreendido como um caminho do “meio” entre a condição de “aprendente” e de “ensinante”, um espaço/tempo de apropriação de aptidões para os processos de constituição docente. Nessa direção, considero importantes, as relações que se estabelecem entre os diferentes níveis de conhecimento. De acordo com Leontiev (2004, p. 102) “o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento”. A significação seria, portanto, o reflexo da realidade que o indivíduo tem desta. O processo de internalização de uma atividade externa para uma atividade interna é mediado pela consciência, disposta por Leontiev (2004) como uma forma específica de reflexo psíquico da realidade, incluindo a possibilidade de o sujeito compreender os objetos que o cercam como oportunidade de análise.

Acerca do processo de internalização, Leontiev (2004) salienta dois aspectos como fundamentais sendo eles, a linguagem e a atividade coletiva. Ou seja, “a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano” (LEONTIEV, 2004, p.93). Compreendo nesse sentido que os Residentes se apropriam das significações sociais expressas pela linguagem de seus pares e também de professores já atuantes na Educação Básica (Preceptores) e dos formadores de professores (Orientadores).

Assim, enfatizo que no processo de interação oportunizado no PRP entre os Residentes, Preceptores e Orientadores a colocação central precisa estar direcionada para processos de reflexão, sobre as situações apreendidas na interação tanto da Atividade de Estudo como na Atividade de Ensino. Os orientadores precisam oportunizar momentos de diálogo que oportunizem a reflexão sobre as interações no espaço escolar, uma vez que sua posição na relação (LEONTIEV, 2004) é a de conduzir o trabalho de formação. Os Preceptores trazem a experiência de seus contextos de

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

atuação, assim como os Residentes que por ora adentram em um campo permeado de novidades e desafios. Dessa forma, pela troca de saberes os Residentes, Preceptores e Orientadores colocam-se numa relação em que todos aprendem e todos ensinam cada um no devir de suas experiências e ações para investigar/criar/propor práticas e currículos (ZANON, 2003).

Os Residentes ao se apropriarem de significações expressas pelos diferentes níveis de conhecimento, vão conferindo para si sentidos próprios vinculados às suas necessidades e motivos, relacionando os diálogos e a teoria posta em discussão para o entendimento de suas ações pedagógicas. Ressalto que a relação é assimétrica e, portanto, os Preceptores e os Orientadores também são considerados como em desenvolvimento quanto à atribuição de sentidos às suas atividades, vão à medida das interações produzidas atribuindo significado às suas ações. Para Leontiev (2004, p.101) “a significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra”. As significações estão diretamente relacionadas com a atividade do sujeito, sendo que o mesmo tem consciência do seu objetivo. Para Leontiev (2004) o batedor da caça que espanta o animal, por exemplo, que é uma ação imediata, tem consciência do seu objetivo final que se reflete na sua significação. Assim, sentido pessoal e motivo estão estreitamente relacionados, cabendo para a produção de sentidos a compreensão do motivo correspondente à atividade de que se fala. Acredito que as imersões e reflexões oportunizadas no PRP possibilitem a compreensão da atividade docente e a oportunidade de ampliar as significações pela reflexão coletiva perpassando as interlocuções entre Atividade de Estudo e Atividade de Ensino.

A estas colocações, pelo olhar da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004) cabe a busca de dados em contexto empírico de investigação: o PRP. Com vistas a melhor compreender tais desdobramentos epistemológicos. Acredito que em meio a esses questionamentos o olhar para o PRP pela Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004) propicia várias dimensões que precisam ser postas em discussão como condição necessária para uma vigilância epistemológica crítica frente a formação de professores.

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização das apostas, desdobradas nesse estudo, sintetizam as colocações construídas ao longo do artigo na busca em compreender o processo de constituição docente no PRP. Destaco o contexto do PRP como um caminho do “meio” entre a posição de “aprendente” e de “ensinante” e a reflexão como provocação formativa.

Pelas nuances teóricas apresentadas é possível enfatizar que as interações produzidas em Atividade de Estudo e Atividade de Ensino são importantes a profissão docente, por meio das quais se investe em potencialidades para o objeto da atividade docente que é o ensinar. Acentua-se importância para a interação entre Residentes, Preceptores e Orientadores com distintas funções, mas que se complementam no entendimento de questões que perpassam as práticas pedagógicas e com elas investir no desenvolvimento da constituição docente.

Saliento que as discussões no PRP precisam dar ênfase a processos de reflexão, em que pelos encontros e diálogos no grupo, tanto os Residentes, Preceptores como os Orientadores têm a possibilidade de apreciar e refletir sobre suas práticas em sala de aula e de acolher também outras experiências e ainda confrontando com a literatura e referenciais da área. Outrossim, aspectos como as operações, sensações e desenvolvimento de aptidões (LEONTIEV, 2002) são oportunizados pelo PRP em que pelas significações do reflexo da realidade transposta por meio da linguagem (LEONTIEV, 2004) poderá num coletivo de aprendizado, em que todos ensinam e todos aprendem, explorar outras compreensões e potencializar o desenvolvimento de outras aptidões.

Assim, o processo de constituição docente se desenvolve no PRP por meio da interação entre diferentes níveis de conhecimento pautadas por processos reflexivos numa troca mútua entre conhecimentos produzidos em distintos contextos. Outrossim, destaco a importância dos aspectos teóricos na compreensão de situações práticas, quando as aptidões são desenvolvidas com base em estudos já desenvolvidos sobre a formação de professores. Nesse sentido, é necessária atenção especial para a conduta do trabalho desenvolvido pelos Orientadores, as quais poderão ser potencializadas por meio de situações metodológicas que instiguem a reflexão de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

REFERÊNCIAS

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**, 2007.

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

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n.68, p. 333-356, maio/ago. 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. 310f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências: Química da Vida e da Saúde. Porto Alegre, 2012.

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**, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: **Artmed**, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: **Centauro**, 2004.

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

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: **Dom Quixote**, 1995.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, **Porto Editora**, 2007.

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

REIS, P. R. **As narrativas na formação de Professores e na investigação em educação**. **Nuances**, São Paulo, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

Recebido em: 05/08/2021

Aceite em: 12/01/2022

SANTOS, E.B. et al. A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha-Campus São Vicente do Sul. **Revista Insignare Scientia- RIS**, Cerro Largo, v. 3, n. 1, p.42-56.

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

SOARES, R.G.; VARGAS, V. de C.; MARIANO, V.G.; RUPPENTAL, R. Programa Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia- RIS**, Cerro Largo, v. 3, n. 1, p.1-16.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: **Voices**, 2012.

VIGOTSKI, L.S. A construção do Pensamento e da Linguagem. Trad. Paulo Bezerra, 1. Ed. 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**. 2003. 451f. Tese (Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP, Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, 2003.



Recebido em: 05/08/2021
Aceite em: 12/01/2022