

**Formação inicial do Pedagogo: contribuições da “atividade de estudo” e da
“atividade orientadora de ensino”**

*Initial formation of the Pedagogue: contributions of the “study activity” and the
“teaching guiding activity”*

Monalisa Gazoli
Elieuzza Aparecida de Lima
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Marília-SP-Brasil

Resumo

Por meio deste artigo, objetiva-se apresentar tessituras referentes à temática formação inicial do pedagogo na busca por apropriação teórica de dois conceitos operativos específicos: “atividade de estudo” e “atividade orientadora de ensino”. Por meio de pesquisa bibliográfica, constatou-se alguns desafios à formação inicial do Pedagogo: por um lado, há a dicotomia “cultural-cognitivo” e “pedagógico-didático” e, por outro, as fragilidades decorrentes da indefinição quanto ao campo pedagógico, à difusão do objeto da Pedagogia e à redução do pedagogo em docente. Como superação de parte desses problemas, propõe-se refletir sobre uma das vertentes da tríade universitária: o ensino, pois, coerentemente com os pressupostos do referencial teórico adotado, a saber, a Teoria Histórico-Cultural, é por meio da apropriação e objetivação da cultura que o sujeito tem possibilidade de humanização.

Palavras-chave: Educação; Teoria Histórico-Cultural; Formação do pedagogo.

Abstract

By this article, we objective to present texts related to the thematic Pedagogue initial education aiming to the theoretical appropriation of the two specific operational concepts: “study activity” and “teaching guiding activity”. By the bibliographic research we observed some challenges associated to the Pedagogue initial education: firstly the “cultural-cognitive” and “pedagogical-didactic” dichotomy and on the other hand, the weaknesses coming from the indefiniteness regarding to the pedagogical area; the dissemination of the Pedagogy object and the reducing of the Pedagogue as teacher. In order to overcome some of these problems, we propose to reflect on one of the aspects of the university triad: the education, because, in accordance with the assumptions of the adopted theoretical referential, namely, the Historical-Cultural Theory, by the culture appropriation and objectification it is given the human being the possibility of humanization.

Keywords: Education; Historical-Cultural Theory; Education of the Pedagogue.

*Contribuições da “atividade de estudo” e da “atividade orientadora de ensino”
à formação inicial do Pedagogo*

Introdução

É determinado no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n.º. 9394/1996 (BRASIL, 1996) que “A preparação para o exercício do **magistério superior** far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996, não paginado, grifo nosso). Assim, cabe ao mestre ou doutor atuar como docente em curso superior. Apesar dessa determinação legal, ainda não há, no Brasil, a efetivação do que é estabelecido nessa lei e especificado no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)¹ (BRASIL, 2010).

A formação do futuro formador de professores é um problema nacional, pois, muitas vezes, não há disciplinas obrigatórias a serem cursadas durante o mestrado ou o doutorado que garantam ao futuro docente de cursos superiores apropriar-se de conhecimentos didáticos referentes aos processos de ensino e de aprendizagem específicos desse nível de educação. Essa dificuldade se intensifica à medida que muitos² programas de pós-graduação sequer disponibilizam disciplina específica sobre docência no Ensino Superior.

A seguir, apresentamos tessituras referentes à formação inicial de um desses profissionais formados em nível superior: o pedagogo. Para tanto, destacamos dois conceitos operativos específicos: “atividade de estudo”³, proposto por Vasily Vasilyevich Davydov⁴ e “atividade orientadora de ensino”, proposto por Manoel Oriosvaldo de Moura⁵ e Anna Regina Lanner de Moura⁶. Esses conceitos podem contribuir significativamente para estimular o debate sobre a formação docente do professor do Ensino Superior à medida que, por meio deles, é possível conceber ensino e aprendizagem como processos intrinsecamente relacionados.

Problematizações sobre a formação inicial do pedagogo

Apesar dos limites deste artigo não permitirem exaustivas considerações sobre aspectos históricos da formação de professores no Brasil, cabe, ao menos, mencionar alguns momentos emblemáticos dessa trajetória.

Saviani (2009, p. 143-144) sintetiza-a em seis períodos distintos, a saber: 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-

1939); 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Dentre os avanços e retrocessos enfrentados ao longo desses momentos históricos, Saviani (2009, p. 147) destaca a dualidade existente, desde a implantação do curso de Pedagogia, em 1939, quanto à formação superior no país. Desde a criação desse curso, enfrenta-se a dicotomia entre dois modelos: o “cultural-cognitivo” e o “pedagógico-didático”, sendo este último julgado, por muitos, como de menor relevância formativa. O conjunto de conhecimentos historicamente elaborados necessita de ações didáticas intencionalmente organizadas. Isso porque a apropriação de conhecimentos é o que possibilita o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Saviani (2009, p. 149) é explícito ao criticar essa realidade e defende que: “[...] quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores.”

Diante dessa constatação, retomamos o texto de Pimenta (2014), intitulado “A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo”, cujo objetivo foi verificar se houve alteração nos currículos do curso de Pedagogia, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) (BRASIL, 2006) para esse curso, a partir de sua publicação em 2006, de forma a superar a histórica dualidade criticada por Saviani.

O texto de Pimenta (2014) decorre de pesquisa com mesmo título coordenada por essa pesquisadora e pelo Dr. José Cerchi Fusari, desenvolvida entre 2012 e 2013⁷. A conclusão a que os pesquisadores chegaram após análise de 144 matrizes curriculares do total de 253 cursos de Pedagogia no estado de São Paulo cadastrados à época do desenvolvimento da pesquisa no Ministério da Educação, foi que “[...] a formação dos pedagogos no Estado de São Paulo, em sua grande maioria se mostra frágil, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva.” (PIMENTA, 2014, p. 03).

*Contribuições da “atividade de estudo” e da “atividade orientadora de ensino”
à formação inicial do Pedagogo*

Essa verificação decorre, dentre outros aspectos, pelo fato de que “[...] a expressiva maioria dos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo são ofertados por instituições privadas, que somam 125 (86,80%), e por Faculdades e Centros Universitários (118 = 82%) nas quais a pesquisa não é exigida pela legislação” (PIMENTA, 2014, p. 04). Assim, os dados mostram que não há indicativos de mudanças a curto prazo, no que se refere à formação consistente dos graduandos em Pedagogia.

Pimenta (2014, p. 17) conclui suas considerações com uma constatação nada animadora:

As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCNs, ou seja, a indefinição do campo pedagógico, a dispersão do objeto da pedagogia e a redução da pedagogia à docência. Conseqüentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão dando conta de formar, nem o Pedagogo e, tampouco, o professor para os anos iniciais da Educação Básica e para a Educação Infantil.

Pelo exposto, é possível depreender que a formação inicial do Pedagogo em curso de Pedagogia enfrenta múltiplos desafios: por um lado, há a dicotomia “cultural-cognitivo” e “pedagógico-didático”, explicitada por Saviani (2009) e, por outro, as fragilidades denunciadas por Pimenta (2014, p. 17) quanto à “[...] indefinição do campo pedagógico, a dispersão do objeto da pedagogia e a redução da pedagogia à docência [...]”.

Diante dessas considerações, indagamos: haverá possibilidade de superação desses problemas? Ponderamos que sim, todavia sua superação demanda efetivo interesse político para consolidar aportes legais e ações contundentes que venham a combater tal realidade. Além de ações amplas, argumentamos ser possível empreender ações mais diretamente relacionadas à formação dos futuros pedagogos, ou seja, ações didático-formativas que possam contribuir para o desenvolvimento integral desses sujeitos. Nesse sentido, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão⁸ pode caracterizar-se como promissora possibilidade metodológica ao Ensino Superior (MARTINS, 2008).

Assim, focamos, a seguir, um dos aspectos desse trinômio: o ensino. Tal escolha decorre da compreensão de que:

É também por meio das aprendizagens sustentadas pelo ensino que, para além do saber fazer, o educando alcançará o nível de desenvolvimento psíquico relativo a muitos outros saberes. Conhecimento, desenvolvimento de capacidades intelectuais e ensino são fenômenos inter-relacionados e neste sentido, o ensino escolar, em todos os níveis, deve estar orientado ao desenvolvimento desses processos. (MARTINS, 2008, p. 78).

A partir dessas assertivas, destacamos que “[...] o ensino pressupõe muito mais que a aula, entretanto, é importante reiterá-la como um dos espaços imprescindíveis na promoção da aprendizagem.” (MARTINS, 2008, p. 78). Por esse motivo, apresentamos, a seguir, arguições sobre a “atividade de estudo” e a “atividade orientadora de ensino” como possibilidades metodológicas à formação inicial do Pedagogo.

“Atividade de estudo”, de Davydov como possibilidade metodológica para o Ensino Superior

Para reflexões sobre a “atividade de estudo” como possibilidade metodológica no Ensino Superior, especialmente na formação do pedagogo, retomamos Lampert-Shepel (2014, p. 71) e seu entendimento acerca da complexa e longa história desse conceito:

O conceito de Teoria da Atividade na tradição psicológica russa está associado aos nomes de seus fundadores Aleksey Leontiev, Sergey Rubenstein e Petr Gal’perin. O desenvolvimento da atividade de estudo começou sob a liderança de Davydov em duas escolas laboratórios (OS 91, em Moscou, Rússia e PS 17, em Kharkov, Ucrânia). [...]

Por mais de 20 anos, durante o século passado (1960-1980), a pesquisa sobre atividade de estudo foi conduzida principalmente no nível do ensino fundamental em ambas as escolas laboratório. Somente na década de 1980, o ensino de 5ª. a 8ª. série tornou-se objeto de estudos e interesse contínuos. Na década de 1990, como resultado de mudanças políticas, bem como dos esforços constantes de reforma, a Educação Desenvolvente tornou-se a escolha oficial da alternativa de currículo para as escolas na Rússia, Ucrânia e outras partes da antiga União Soviética.

Ao longo das últimas décadas, uma equipe de pesquisadores (sobretudo russos) empenha-se em desenvolver método de ensino que possibilite o desenvolvimento das capacidades psíquicas “[...] das crianças já desde as primeiras séries, nas bases do pensamento teórico [...]” (DAVYDOV, 2017, p. 218). Como afirma Lampert-Shepel (2014, p. 71), tal ação iniciou-se em escolas laboratório com estudantes do que, no Brasil, denomina-se anos iniciais do Ensino Fundamental, prosseguindo para os anos finais dessa etapa de escolarização.

Segundo o próprio Davidov (1996, p. 04):

A mudança do conteúdo do ensino primário (a criação de novos programas de ensino) assentava-se na tese importantíssima de L. S. Vigotskii⁹, de que na base do desenvolvimento intelectual das crianças está o conteúdo dos conhecimentos assimilados. L. S. Vigotskii lançou uma hipótese bem legítima de que o desenvolvimento psíquico da pessoa se realiza necessariamente na sua educação (é dele precisamente a idéia¹⁰ geral de educação desenvolvimental). Sendo que a educação deve ir à frente do desenvolvimento, ou seja, utilizar suas possibilidades ocultas, e não usar funções psíquicas já formadas, isto é, não entrançar na cauda do desenvolvimento. Para L. S. Vigotskii, o pensamento é uma nova formação psicológica importantíssima da idade escolar primária [...].

*Contribuições da “atividade de estudo” e da “atividade orientadora de ensino”
à formação inicial do Pedagogo*

Imbuída dessas concepções, no final da década de 1950, uma equipe de pesquisadores russos liderada por Elkonin¹¹ e Davidov empreendeu investigações na busca pela superação de problemas constatados no então denominado ensino primário¹² sobre possíveis reservas cognitivas¹³ a serem exploradas pelos alunos. Obtiveram como primeiros resultados de pesquisa: a) constatação de que havia, de fato, consideráveis possibilidades cognitivas não exploradas nos alunos da escola primária; b) descobriram particularidades referentes ao pensamento teórico dos escolares dos anos iniciais; e c) iniciaram formulação de princípios para organização das escolas experimentais, a serem implementadas na década de 1960 (DAVÍDOV, 1988).

A partir dos resultados obtidos, foi elaborada, durante os anos 1960, nova hipótese de pesquisa sobre a relevância de organização de um tipo especial de atividade pelos alunos, caracterizada, não apenas por ações com material didático, mas também sobre o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Mediante esse novo enfoque, “[...] as mudanças internas que ocorreram nas crianças durante a atividade de estudo passaram para o primeiro plano.” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 320, tradução nossa). Isso permitiu que Elkonin elaborasse, em 1961, hipótese sobre a definição e estrutura da “atividade de estudo”. Com isso, outros dados foram obtidos sobre a influência que essa exerce sobre o desenvolvimento psíquico dos alunos. Segundo Repkin, “[...] a iniciativa de psicólogos na década de 1960 de passar para o estudo da atividade de estudo foi, indiscutivelmente, de grande importância teórica e científica, pois apontou novas pautas de pesquisa em psicologia.”.

Em continuidade à investigação, os pesquisadores elaboraram, ao longo da década de 1970, novas hipóteses sobre tais influências e aperfeiçoaram as orientações sobre a “atividade de estudo”, de forma a promover o desenvolvimento moral (caráter voluntário das ações, motivação etc.) e mental das crianças. Essa etapa da pesquisa resultou: a) em novos dados sobre as particularidades do pensamento teórico (tais como: reflexão, caráter voluntário e plano interno das ações), sobre as mudanças referentes às diferenças individuais dos alunos e sobre a complexificação qualitativa da motivação ao estudo (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987).

Assim, novas hipóteses foram elaboradas explicitando-se a falta de relação direta entre a experiência pessoal durante a atividade objetiva e o desenvolvimento psíquico da

criança. Essas novas investigações empreendidas possibilitaram a compreensão de que o desenvolvimento psíquico não deve deduzir-se diretamente da lógica da “atividade de estudo”, porque há necessidade de, durante essa atividade, criação de condições para que ela adquira caráter pessoal. Esse, por sua vez, será fonte tanto para o desenvolvimento psíquico, quanto para o desenvolvimento multilateral da personalidade (condições essenciais à inclusão nas práticas sociais) (REPKIN, 2019).

Após décadas de pesquisa, Davíдов e Márkova sintetizaram os resultados obtidos em duas premissas: 1) sem atividade é “difícil” evoluir e transformar o desenvolvimento psíquico da criança; e 2) “[...] no processo da atividade objetual a criança se converte no sujeito de seu comportamento, é onde vai sendo capaz de assumir uma atitude ativa frente à realidade circundante, em direção a si e em direção ao outro.” (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p. 320-321, tradução nossa).

Os resultados a que os pesquisadores chegaram, corroboram com a tese de Vigotski quanto à relação entre assimilação (apropriação de procedimentos historicamente elaborados, convertendo-os em formas subjetivas) e o desenvolvimento psíquico dos sujeitos por meio de ações de ensino. Segundo Davíдов e Márkova (1987), o ensino intensifica as propriedades psicofisiológicas favoráveis ao desenvolvimento, ao mesmo tempo que ameniza as propriedades que o dificultam. Como explica Vigotski (2018), as neoformações (novas estruturas evolutivas) resultam de avanços qualitativos no desenvolvimento e se formam ao longo do processo de ensino.

Como argumentamos, o ensino não se restringe à escola, todavia, é nela que ele assume particularidade relevante, pois é o espaço onde o estudo possibilita sistemática assimilação de experiências sociais e históricas. Ainda que tal assimilação não se restrinja à “atividade de estudo” é somente nela que “[...] aparece o objeto específico de assimilar, enquanto nos outros tipos de atividade a assimilação é um produto derivado.” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 323). Em outras palavras, estuda-se para assimilar as experiências históricas e sociais, esse é o objeto a ser assimilado por meio da “atividade de estudo”, nos demais tipos de atividade, o foco é outro, ainda que deles resultem aprendizados (por exemplo, o objetivo da brincadeira é a diversão, a aquisição de experiências é resultado “derivado” dessa atividade, ou seja, não se brinca para aprender, aprende-se durante o brincar).

*Contribuições da “atividade de estudo” e da “atividade orientadora de ensino”
à formação inicial do Pedagogo*

Nesse sentido, o conteúdo da “atividade de estudo” é a “assimilação” e sua unidade fundamental é a “tarefa de estudo”. Davídov e Márkova (1987) esclarecem que Elkonin definiu como finalidade da “tarefa de estudo” a transformação do próprio sujeito (seu desenvolvimento psíquico) ocorrida por meio de ações objetais. Tal transformação decorre de novas capacidades, novos procedimentos de ação com conceitos científicos, ou seja, autotransformação do indivíduo.

Repkin (2019, p. 216) adverte que:

Qualquer outro tipo de atividade é voltado para a obtenção de resultados externos. [...]
Na atividade de estudo, o objetivo é bem diferente. Nesse caso, tanto o objetivo como o resultado não são um produto externo, mas uma mudança dentro de si mesmo como sujeito da atividade. Em outras palavras, a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a auto-transformação do sujeito.

Nesse sentido, o estudo não se restringe ao domínio de conhecimentos, tampouco às ações para esse domínio, mas abrange, também, as mudanças e as reestruturações do aprendiz.

Em síntese, a estrutura geral da “atividade de estudo” decorre de:

- a) compreensão, pelo aluno, da tarefa de estudo (generalização substancial, teórica e exercício de autonomia);
- b) realização, pelo aluno, de ações de estudo (individualização das relações gerais, dos princípios diretores e das ideias-chave; modelação das relações do conhecimento; domínio dos procedimentos de passagem das relações gerais à concretização e vice-versa; e procedimentos de passagem do modelo ao objeto e vice-versa); e
- c) realização, pelo próprio aluno, das ações de controle e avaliação.

É possível constatar a relevância que o ensino tem para o desenvolvimento dos aprendizes. Ainda que a ênfase de Davídov e Márkova seja o desenvolvimento infantil, eles argumentam que:

Existem bases para supor que certas teses gerais desta teoria podem ser aplicadas em determinada medida não somente ao ensino escolar [inicial], mas também a outros graus da instrução pública (por exemplo, o ensino no jardim da infância, nos centros de estudos médios especializados, nas **escolas superiores**; porém os autores não consideram possível expressar juízos mais definidos sobre este problema, porque, por enquanto, ele exige análise especial e minuciosa.”. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 317-318, tradução nossa).

Assim, os pesquisadores sinalizam para a ampliação de pesquisas sobre “atividade de estudo” a outros níveis escolares e, ainda que de forma hipotética, indicam quais seriam as particularidades dessa em “escolas avançadas”, a saber: a) caracterizar-se-iam como meio à orientação e preparação profissional; b) possibilitariam o domínio dos meios de “atividade de estudo” autônoma e de autoeducação; e c) permitiriam a passagem da assimilação da experiência socialmente elaborada da “atividade de estudo”, concretizada nos livros didáticos, para a atividade cognoscitiva e investigativa, criadora (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987).

Consideramos, entretanto, que esses avanços qualitativos em relação ao domínio da “atividade de estudo” ocorram apenas quando o aluno tem oportunidade de assimilar tal experiência social. Assim, para os alunos de cursos superiores (Pedagogia, por exemplo) que, provavelmente não desenvolveram aprendizagens específicas sobre “atividade de estudo” durante a escolarização básica, supomos que sua efetivação demande ser iniciada pelos processos preliminares de assimilação. Ainda que mais complexo, não é inviável que a “atividade de estudo” possa ser apresentada e seu aprendizado iniciado em níveis mais avançados como, por exemplo, durante a graduação.

Diante do exposto, discutimos, a seguir, o conceito de “atividade orientadora de ensino”, elaborado por Moura (1996) e Lanner de Moura como possibilidade de educação escolar. Esse conceito operativo será utilizado para reflexão sobre o ensino em nível superior, particularmente ao curso de graduação em Pedagogia.

“Atividade orientadora de ensino”, de Moura e Lanner de Moura e a formação inicial do Pedagogo

Como explicita Serrão (2006, p. 126), “Atividade orientadora de ensino” é um conceito elaborado pelos pesquisadores e professores Manoel Oriosvaldo de Moura e Anna Regina Lanner de Moura, em meados dos anos 1990, como forma de compreensão do ensino como particularidade humana.

Em relação aos postulados desses estudiosos, Serrão (2006, p. 126) assim sintetiza as características desse tipo específico de atividade:

Para Moura e Lanner de Moura, a “atividade orientadora de ensino” organiza-se por meio dos seguintes elementos básicos: intencionalidade do professor; explicitação de uma situação-problema; momentos de interações entre as crianças, o professor e as diferentes fontes, em busca de possíveis formas de resolução do problema apresentado; e momentos coletivos de síntese teórica das resoluções

*Contribuições da “atividade de estudo” e da “atividade orientadora de ensino”
à formação inicial do Pedagogo*

encontradas, sob a orientação da história do conceito e da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Como é possível apreender, os elementos centrais da “atividade orientadora de ensino” são: a) intencionalidade docente; b) situação-problema; c) interações; e d) sínteses coletivas. Apesar desse destaque, cabe esclarecer que “A ‘atividade orientadora de ensino’ não é algo que deixa estabelecido, de forma intransigente, desde o início de sua realização, quais são os passos que devem ser seguidos rigidamente. O que é definido e que deve ser seguido rigorosamente são os princípios que a norteiam.” (SERRÃO, 2006, p. 128).

Cabe esclarecer, ainda, que, ao focar a atividade de ensino, não desconsideramos a de aprendizagem, visto que: “[...] tão importante quanto a atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve.” (MOURA, 2010, p. 213). Em outras palavras: “Não há sentido na atividade de ensino se ela não se concretiza na atividade de aprendizagem, por sua vez, não existe a atividade de aprendizagem intencional se ela não se dá de forma consciente e organizada por meio da atividade de ensino.” (MOURA, 2010, p. 220-221).

Nessa relação dialética entre ensino e aprendizagem, devem ser considerados além do professor e do aluno, o conteúdo de aprendizagem “[...] e, o mais importante, a constituição de um modo geral de apropriação da cultura e do desenvolvimento do humano genérico.” (MOURA, 2010, p. 216). Assim:

O desafio que se apresenta ao professor relaciona-se com a organização do ensino de modo que o processo educativo escolar se constitua como atividade para o aluno e professor. Para o aluno, como estudo e para o professor como trabalho. [...] A AOE mantém a estrutura de atividade proposta por Leontiev ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente elaborado), objetivos (ensinar a aprender) e propõe ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar. (MOURA, 2010, p. 217).

Como evidencia Moura (2010), a “atividade orientadora de ensino” é coerente com a teoria da atividade de Leontiev, segundo a qual “necessidades”, “motivos”, “objetivos” e “condições objetivas” constituem a unidade do desenvolvimento humano. Essa forma peculiar de atividade é compreendida como perspectiva teórica à organização do ensino, visto que, na estrutura da atividade:

[...] temos que o sujeito em atividade tem objetivos ideais (individuais e coletivos), define ações para atingi-los e, conforme as condições reais, executa as operações (outro dos elementos estruturadores da atividade) que sustentam as ações. Desse

processo deriva o produto da atividade que pode ser real ou ideal. No caso de professor e estudante incluem-se entre as ações e operações, as leituras, os estudos teóricos e práticos, reuniões, os registros individuais e coletivos, as discussões em grupos, a elaboração de planos de aula, a escolha de instrumentos metodológicos, entre outros. (MOURA, 2010, p. 221-222).

Em síntese, Moura (2010, p. 226, grifos do autor) explica que:

A Atividade Orientadora de Ensino, planejada e desenvolvida sobre as bases dos elementos da Atividade (necessidade, motivos, objetivos, ações e operações), sendo mediação conduz ao desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos que a realizam. O processo de elaboração e concretização da Atividade Orientadora de Ensino, enquanto mediadora, na dimensão teórica e prática, da atividade do professor e do estudante desencadeia assim:

- **A formação do estudante**, que ao ser sujeito na atividade de aprendizagem se apropria do conhecimento teórico, desenvolvendo-se, transformando-se, humanizando-se, no movimento de análise e síntese inerente ao processo de solução do problema de aprendizagem da AOE;
- **A formação do professor**, que tem por objetivo ensinar o aluno e que, entretanto, nas discussões coletivas, no movimento dos motivos de sua atividade, das ações, operações e reflexões que realiza, aprende a ser professor aproximando o sentido pessoal de suas ações da significação da atividade pedagógica como concretizadora de um objetivo social.

Ao focar o ensino, pode parecer que Moura (2010) esteja reforçando um modelo escolar conteudista, o que não procede, porque está sendo compreendido como possibilidade de formação do pensamento teórico, visto que:

[...] dada a vastíssima experiência da humanidade, mais importante do que ensinar todo e qualquer conhecimento, o que seria tarefa impossível, é ensinar ao estudante um modo de ação generalizado de acesso, utilização e criação do conhecimento, o que se torna possível ao considerar-se a formação do pensamento teórico. (MOURA, 2010, p. 219).

No mesmo sentido das formulações de Moura (2010), quanto à “atividade orientadora de ensino” como possibilitadora de “formação do pensamento teórico”, estão as explicações de Ilyenkov (2007) sobre a ação de pensar que, segundo esse pesquisador, deveria ser ensinada nas escolas.

O título de seu artigo, “Nossas escolas devem ensinar a pensar!”, é um convite à reflexão sobre as distinções entre “[...] o desenvolvimento da capacidade de pensar e o processo de domínio formal do conhecimento especificado nos currículos.” (ILYENKOV, 2007, p. 09, tradução nossa).

Após distinguir entre ambas, Ilyenkov esclarece que:

Adquirir a cultura do pensamento significa [...] aprender a “suportar a tensão da contradição” e não tentar evitá-la ou adulterá-la e, se isso falhar, sucumbir na histeria, na raiva e na irritação. Ao contrário, devemos sempre abordar uma

Contribuições da “atividade de estudo” e da “atividade orientadora de ensino” à formação inicial do Pedagogo

contradição e tentar revelá-la em sua “forma pura” para então encontrar sua resolução concreta, objetiva e óbvia nos fatos.

A dialética consiste em trazer à luz, nos fatos, no conjunto de fatos que constituem o sistema de condições da tarefa não resolvida, sua própria contradição, em conceder a essa contradição a máxima clareza e pureza de expressão e depois em encontrar sua “resolução” novamente em fatos – no fato único que ainda não está no campo de visão e que precisa ser encontrado. A própria contradição nos obriga a buscar tal fato. Nesse caso, a contradição no pensamento (isto é, a “contradição lógica”) é resolvida da mesma maneira que a realidade, o movimento da “coisa em si” resolve contradições reais. (ILYENKOV, 2007, p. 27, tradução nossa).

Com esta perspectiva, o desenvolvimento de uma “cultura do pensamento” por meio da qual a “contradição lógica” possibilite explicitar fatos de maneira racional e ética é a principal função de nossas escolas. A quantidade de conhecimentos elaborados na atualidade não possibilita que os sujeitos se apropriem integralmente do que é produzido. Por isso, o processo de ensino nas escolas (seja nas de Educação Básica ou Ensino Superior) necessita-centrar-se no desenvolvimento do pensamento e não, apenas, em procedimentos de ação.

Assim, no lugar de possíveis supressões de contradições e dúvidas, essas poderiam ser utilizadas como meio eficiente ao ensino inicial do pedagogo, ainda que seja uma tarefa difícil em decorrência das compreensões arraigadas desses sujeitos sobre o que é ensinar e aprender. O curso de graduação em Pedagogia, entretanto, é um espaço privilegiado para ressignificações desses processos.

Considerações finais

Após explicitar a dicotomia “cultural-cognitivo” e “pedagógico-didático”, evidenciada por Saviani (2009), as fragilidades denunciadas por Pimenta (2014, p. 17) quanto à formação do pedagogo e as argumentações sobre a formação inicial do professor, é possível considerar que o principal objetivo dos docentes de cursos de Pedagogia é auxiliar os alunos (futuros professores) a exercitarem a ação que especifica a espécie humana: o ato de pensar.

Para que o futuro pedagogo aprenda a pensar, entretanto, é necessário estimular sua sensibilidade, pois:

Nenhuma didática ensinará a um pedagogo como ensinar a pensar se esse pedagogo é uma pessoa indiferente, semelhante a uma máquina, acostumada a trabalhar de acordo com o estereótipo, a seguir um algoritmo rigidamente programado em sua cabeça. Cada pedagogo deve ser capaz de aplicar princípios teóricos gerais e, em particular, princípios filosóficos gerais ao seu próprio assunto

concreto. Não deveria esperar que outra pessoa fizesse isso por ele e lhe trouxesse uma coleção de prescrições estabelecidas que o aliviassem da carga do trabalho intelectual, da necessidade, acima de tudo, de constituir seu próprio pensamento. Mesmo a melhor e mais elaborada didática não libertará o pedagogo dessa necessidade. Por mais concreto e detalhado que possa ser, entre suas proposições gerais e situações pedagógicas únicas, haverá lacuna. E, somente o pedagogo que pensa dialeticamente, somente a pessoa com um “poder de julgamento” desenvolvido será capaz de superar essa lacuna (entre o “universal” e o “singular”). Nossas escolas devem ensinar a pensar. Isso significa que cada pedagogo deve ensinar a pensar. (ILYENKOV, 2007, p. 48-49, tradução nossa).

Em nossa compreensão, as reflexões sobre ensinar a pensar, a aplicação de princípios teóricos pelos pedagogos e pensar dialeticamente podem contribuir de forma significativa às ações didáticas do professor que atua no Ensino Superior, especialmente no curso de Pedagogia (objeto de análise neste artigo), pois o instrumentaliza teoricamente e o convida a pensar.

Alcançar esse objetivo, entretanto, ainda é tarefa em elaboração visto que, como citamos anteriormente, os cursos de pós-graduação não formam o docente para atuar no Ensino Superior, *locus* de formação dos graduandos. Isso indica que o desenvolvimento de uma “cultura do pensamento”, como defende Ilyenkov (2007), ainda está distante em nosso país.

O exposto neste artigo permite-nos argumentar em favor da efetivação de ações didático-formativas nos cursos de Pedagogia que, de fato, contribuam para o desenvolvimento integral (mental e moral) dos futuros professores. A plenitude dessa formação mais abrangente e integral desse profissional pode torná-lo sujeito capaz de humanizar, no mesmo processo em que se humaniza.

Referências

ALVES, Larissa Roberta *et al.* Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery de enfermagem**, v. 23, n. 3, 2019. Disponível em:

https://www.scielo.br/pdf/ean/v23n3/pt_1414-8145-ean-23-03-e20180366.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura** (Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006). Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11-12, 2006.¹⁴

*Contribuições da “atividade de estudo” e da “atividade orientadora de ensino”
à formação inicial do Pedagogo*

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no Ensino Superior? Eis a questão. In: **35ª. Reunião Anual da ANPEd**, 2012. 35ª. Reunião Anual da ANPEd – Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. V. 01. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/formar-ou-preparar-para-docencia-no-ensino-superior-eis-questao>. Acesso em: 08 ago. 2020.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia – livro I**. 3. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 211-223.¹⁵

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. Da história do estabelecimento do sistema de Educação Desenvolvimental (sistema de D. B. Elkonin-V. V. Davidov). Tradução (do russo) Ermelinda Prestes. **Revista Vestnik**, n. 01, 1996.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich; MÁRKOVA, Aelita Kapitónovna. *La concepcion de la actividad de estudo de los escolares*. In: SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS – Antología**. Tradução Marta Shuare. Moscou, Rússia: Editorial Progreso, 1987, p. 316-337.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Tradução Marta Shuare. Moscou-Rússia: Editorial Progreso, 1988.

DELARI JÚNIOR, Achilles. Prefácio da primeira edição. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos – livro I**. 3. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 27-56.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Textos de Psicologia)

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores de educação infantil em cursos de Pedagogia: reflexões e indagações. In: GOMES, Marineide de Oliveira (org.). **Formação de professores na Educação Infantil: conquistas e realidades**. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2018, p.13-28.

ILYENKOV, Evald Vasilievich. *Our schools must teach how to think!*. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 45, n. 4, jul./ago. 2007, p. 09-49.

LAMPERT-SHEPEL, Elina. Atividade de estudo: a psicologia e pedagogia do agir. **Ensino em Re-Vista**, v. 21, n.1, jan./jun. 2014, p. 71-75. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25072>. Acesso em: 21 jun. 2019.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia – livro I**. 3. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 219-248.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos – livro I**. 3. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 331-366.

MARTINS, Lígia Márcia. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. In: PINHO, Sheila Zambello de Pinho (org.). **Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008. p. 73-85.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba-PR, v. 10, n. 29, jan./abr. 2010, p. 205-229.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, ano II, n. 12, 1996, p. 29-43.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 17., 2014, Fortaleza-CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza-CE: Universidade Estadual do Ceará, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/xviiendipec/>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos – livro I**. 3. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 59-79.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos – livro III**. Uberlândia, MG: EDUFU; Paco Editorial, 2019.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria da atividade de estudo – livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. - Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 211-237. (Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental; v. 8)

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, p. 143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia**. Tradução e organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro, RJ: E-Papers, 2018.

Notas

¹ Nesse documento, são estabelecidas: “[...] diretrizes, estratégias e metas para direcionar ações [...] dentre as quais está o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) para a qualificação do

*Contribuições da “atividade de estudo” e da “atividade orientadora de ensino”
à formação inicial do Pedagogo*

corpo docente em atenção às necessidades de melhoria e expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições de Ensino Superior (IES).” (ALVES, 2019, p. 01).

²A formação docente para o Ensino Superior é abordada por Campos (2012, p. 01) com o objetivo de “[...] apreender nas representações discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições federais de ensino superior, de diversas áreas de conhecimento e de regiões geográficas no Brasil, os sentidos e os significados da formação para a docência no ensino superior.”. Dentre os resultados obtidos, a pesquisadora destaca que, dos 980 pós-graduandos que responderam ao questionário elaborado para coleta de dados, “[...] 97% (946) estavam cientes de que [o] curso de pós-graduação *stricto sensu* os prepara e os habilita profissionalmente ao exercício da docência no ensino superior. Do total de 980 pós-graduandos, 38% afirmaram que pretendiam exercer a docência no ensino superior e 16% fazia mestrado ou doutorado para melhor qualificarem-se como pesquisadores e como professores. Entretanto, do total geral, 61% de mestrandos e doutorandos disseram que os cursos de pós-graduação, nos quais estavam matriculados, não ofereciam disciplinas pedagógicas ou correlatas à formação docente.” (CAMPOS, 2012, p. 04). Constata-se, portanto, que mais da metade dos pós-graduandos que participaram da pesquisa não receberam formação para atuar como docente no Ensino Superior, apesar de poder atuar como tal.

³ Para Repkin (2019, p. 227), “Existem formas definidas de atividade de estudo, que diferem uma da outra no tipo de habilidades para cujo domínio estão dirigidas. Existe atividade de estudo cognitiva, atividade de estudo artística, atividade de estudo esportiva, atividade de estudo técnica. Em qualquer caso específico, a atividade de estudo apresenta um modelo exclusivo da atividade humana produtiva correspondente. Portanto, é inútil falar da atividade de estudo em geral.”. Apesar deste alerta, utilizamos, neste artigo, a expressão “atividade de estudo” não adjetivada porque: 1) é assim que ela é apresentada por Davydov; e 2) por compreendermos que, ao longo da formação inicial do pedagogo, o aluno pode desenvolver formas variadas de “atividade de estudo”.

⁴ O nome desse pesquisador é grafado de formas variadas na bibliografia consultada. Optou-se, neste artigo, pela grafia Davydov. Manteve-se, entretanto, nas citações e títulos de textos a grafia utilizada pelo autor referenciado. Esse pesquisador nasceu em Moscou em 1930 e faleceu em 1998. Dentre as várias atividades desenvolvidas ao longo de sua carreira profissional, destaca-se o trabalho desenvolvido junto a Elkonin (1904-1984) no Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da extinta União Soviética (LIBÂNEO; FREITAS, 2017).

⁵ Professor da Universidade de São Paulo (2005). Área de atuação: Educação Matemática com foco em metodologia do ensino de Matemática, formação de professores e teoria da atividade. Líder do Gepape (PUENTES; LONGAREZI, 2019, p. 416).

⁶ Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, dentre outras relevantes atividades como pesquisadora. (Fonte: Lattes. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/89630/anna-regina-lanner-de-moura/>. Acesso em: 24 jun. 2019).

⁷ Gomes (2018) apresenta periodização diferente da apresentada por Pimenta para a mencionada pesquisa. Segundo Gomes (2018, p. 13): “A pesquisa interinstitucional ‘Formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em cursos de Pedagogia’ – realizada no **período de 2011 a 2014** reuniu pesquisadores de 17 universidades de São Paulo (públicas e privadas), sob coordenação dos Profs. Dra. Selma G. Pimenta e Prof. Dr. José C. Fusari (FE-USP) [...]”. Também o título indicado por Gomes (2018) difere ligeiramente do apresentado por Pimenta (2014).

⁸ Segundo Martins (2008, p. 77, grifos da autora), há entre o ensino, a pesquisa e a extensão organicidade que “[...] pressupõe a formação superior como síntese de três grandes processos, quais sejam: processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, **a pressupor o ensino**; processos de construção do saber, **a pressupor a pesquisa** e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, **a pressupor a intervenção sobre a realidade** e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retro-alimentação do ensino e da pesquisa.”.

⁹ Eminentemente psicólogo russo, Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) elaborou teses importantíssimas às investigações desenvolvidas, posteriormente, por Davydov. Ao formular o conceito de ensino

desenvolvimental (*razvivaiuschee obutchenie*) (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2017, p. 71), Davydov retoma a consideração de Vigotski de que o ensino deve promover aprendizagem e esta gera desenvolvimento. Com este raciocínio, “[...] há uma dependência interna entre o desenvolvimento do psiquismo e os sistemas educativos; e, ao mesmo tempo, uma profunda influência do ensino na formação das pessoas.” (DELARI JÚNIOR, 2017, p. 31). O sobrenome desse psicólogo é grafado em textos traduzidos para a Língua Portuguesa e Espanhola de variadas formas (Vygotsky, Vigotsky, Vigotski etc.). Nesta e nas demais citações literais será mantida a ortografia utilizada pelo autor cujo texto foi citado.

¹⁰ Nesta e nas demais citações, serão mantidas a ortografia e a acentuação do documento original.

¹¹ Daniil Borisovich Elkonin é conhecido no Brasil por seu livro intitulado **Psicologia do jogo** (ELKONIN, 2009). Esse psicólogo nasceu em 1904, em Peretshepino, na província de Poltava, Ucrânia e faleceu em 1984, em Moscou (LAZARETTI, 2017).

¹² A fim de evitar repetições desnecessárias, sempre que me referir ao que atualmente denomina-se anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizarei a denominação do momento histórico referido.

¹³ Para compressão mais profunda sobre as diferenças entre a escola tradicional e os princípios da escola desenvolvente proposta por Davydov e colaboradores, consultar, especialmente o capítulo intitulado “Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo”, de Davydov (2017).

¹⁴ Publicação no DOU n. 92, de 16 de maio de 2006.

¹⁵ Tradução a partir do texto: DAVÍDOV Vasili. “Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo”. In: SHUARE, Marta. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: antología**. Tradução Marta Shuare. Moscou – Rússia: Editorial Progreso, 1987. p. 143-154. (versão espanhola do original russo).

Sobre as autoras

Monalisa Gazoli

Desenvolve pesquisa de doutoramento (desde 2019) sob orientação da Dr^a. Elieuzza Aparecida de Lima junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Marília, SP. Professora no curso de Pedagogia do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium (UniSALESIANO), Lins, SP.

Email: monalisa_gazoli@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0858-2431>

Elieuzza Aparecida de Lima

Professora Assistente. Doutora. Professora no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciência da Unesp, campus Marília, SP e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Email: aelislima2013@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4957-6356>

Recebido em: 25/07/2020

Aceito para publicação em: 28/07/2020