# EL APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.[1]

Maria Isabel Batista Serrão[2] - UFSC - belserrao@yahoo.com.br

> O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. [...] Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 1978, p.282-3).

Este texto visa tecer algumas considerações acerca dos elementos constitutivos da atividade de aprendizagem do ensino desenvolvida por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, ao cursarem a disciplina "Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental", a princípio no período entre 1997 e 1999, e,

[1] Parte deste trabalho compôs o texto final decorrente da pesquisa desenvolvida, no âmbito do doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, intitulado "Estudantes de Pedagogia e a 'atividade de aprendizagem' do ensino em formação", posteriormente modificado e publicado em SERRÃO (2006).

[2] Professora da Universidade de Santa Catarina – UFSC, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola – GEPIEE/UFSC e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas da Atividade Pedagógica – GEPAPe e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador – GEPEFE, ambos vinculados à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil.

posteriormente, entre 2004 e 2008. No desenvolvimento dessa disciplina foram desencadeadas ações, principalmente, com estudantes e professores de duas escolas públicas de ensino fundamental, vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e com professores e estudantes universitários do curso de Educação Física da mesma universidade.

Buscar apreender os elementos constitutivos da atividade de aprendizagem, portanto, tem se revelado algo extremamente difícil, mas que se impõe, especialmente quando se assume que conhecer esse processo é uma das condições para que a formação de professores da melhor qualidade (RIOS, 2001) seja realizada na universidade pública. As dificuldades podem ser remetidas, principalmente, à extensão, complexidade e dinamicidade do fenômeno. Além disso, a atividade de aprendizagem de estudantes universitários, em especial de estudantes do curso de Pedagogia que tem como finalidade a "formação de professores de crianças", é um tema ainda não explorado na bibliografia investigada. Assim, procurando relacionar as contribuições teórico-metodológicas expostas até aqui com o conteúdo das entrevistas, dos textos elaborados pelas estudantes e dos registros do diário de campo, constatou-se que muitos são os elementos a serem destacados.

Se considerarmos que a "atividade humana" é uma universalidade que abrange diversas manifestações particulares, poderemos compreender a atividade de aprendizagem como uma particularidade desse universal, possível de ser realizada em diversos tempos e espaços da vida dos seres humanos. De um outro ponto de vista, ela também pode ser concebida como uma universalidade, se considerada presente em qualquer "atividade educacional institucionalizada", atividade essa que, por sua vez, pode abarcar: "atividade de estudo" (DAVIDOV e MARKOVA, 1987; DAVIDOV, 1988); "atividade em comum" (RUBTSOV, 1997), "atividade orientadora de ensino" (MOURA, 1992, 2001). Isso porque a atividade de aprendizagem se constitui em cada uma dessas "modalidades" de "atividade". Por meio de

cada uma delas se efetiva, se desenvolve a atividade de aprendizagem dos sujeitos que elas têm como foco, ou seja, os sujeitos aos quais elas estão direcionadas.

Compartilhando da visão de Leontiev (1967), é admissível conceber a aprendizagem como uma "atividade", como um processo de transformação do sujeito, de formação e desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, que torna um indivíduo eminentemente biológico, ao nascer, em um ser humano ao longo de sua existência. Um processo de apropriação, pelas novas gerações, de elementos culturais produzidos pela experiência humana historicamente constituída. Portanto, uma "atividade humana" manifestada por sua particularidade, configurada por seus elementos gerais com conteúdos específicos e delineada por determinadas condições.

Os pesquisadores europeus Hedegaard e Lompscher, apoiando-se nos pressupostos teórico-metodológicos de Leontiev, ressaltam a necessidade de se diferenciar "aprendizagem" e atividade de aprendizagem, como já mencionado anteriormente em relação à "atividade de estudo". Para os autores, aprendizagem é "um conjunto de diferentes processos de aquisição de experiências que levam a mudanças quantitativas e qualitativas nas estruturas e características psíquicas (bem como nas físicas) de um indivíduo". (HEDEGAARD and LOMPSCHER, 1999, p. 12).[3] Já a atividade de aprendizagem é "um tipo especial de atividade dirigida a aquisições de habilidades e conhecimento social por meio da re-produção individual mediante ações de aprendizagem especiais sobre os objetos de aprendizagem (métodos e conhecimento do assunto)". (HEDEGAARD and LOMPSCHER, 1999, p. 12).[4] Poder-se-ia, ainda, acrescentar que a atividade

[3] Na referência em inglês consta: "Learning is a complex of different process of acquisition of experiences leading to qualitative and quantitative changes in psychic (and physical as well) structures and features of an individual". (HEDEGAARD and LOMPSCHER, 1999, p. 12)
[4] Na referência em inglês consta: "It is a special kind of activity directed towards the acquisition of societal knowledge and skills through their individual re-production by means of special learning actions

de aprendizagem ocorre privilegiadamente no âmbito da educação escolar, em uma instituição específica: a escola, independentemente do nível de ensino que ela ofereça.

Já do ponto de vista filosófico,

> enquanto atividade especificamente humana, a educação se caracteriza pela intencionalidade, isto é, pela antecipação mental de seus resultados na forma de objetivos a serem alcançados. É mister, pois, que no curso da ação se mantenham continuamente presentes os objetivos que são a razão de ser mesma da atividade que está sendo realizada. Sem isto a prática degenera em burocratismo o qual consiste na aplicação mecânica, a um novo processo, de formas extraídas de um processo anterior do qual foram autonomizadas, passando a justificar-se por si mesmas. (SAVIANI, 1990, p.07).

Nesta perspectiva, compreende-se que as estudantes[5] do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, ao cursarem a disciplina "Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: Séries Iniciais", portanto, ao participarem de um específico processo formativo, desencadearam uma singular atividade de aprendizagem.

No decorrer de cada um dos semestres letivos dos períodos em análise, as estudantes passaram a realizar várias *ações*: leitura de textos

---

upon learning objects (subject matter methods and knowledge)". (HEDEGAARD and LOMPSCHER, 1999, p. 12).

[5] A maioria absoluta do universo de estudantes que participaram do referido processo de formação universitário, nos períodos investigados, era composta por pessoas do sexo feminino.

que abordavam os elementos constitutivos do ser criança, da história e da proposta de educação do MST; elaboração de registros e observações sobre aspectos da realidade e das pessoas com as quais iriam interagir como professoras; formulação, desenvolvimento, avaliação e re-formulação de projetos de ensino; comunicação oral e escrita acerca dos aspectos considerados por elas como os mais expressivos nesse processo de formação desencadeado.

Convém salientar que, segundo Leontiev,

> quando consideramos o desenrolar de um processo específico – externo ou interno – do ângulo do motivo, ele surge como actividade humana, mas quando consideramos como processo orientado para um fim, ele surge como acção ou sistema, uma cadeia de acções. (1980, p. 56).

Assim sendo, entende-se que as estudantes, ao se apropriarem dos conhecimentos necessários para aprenderem a prática de ensino, realizaram uma "cadeia de ações", vinculada a essa atividade de aprendizagem.

Após os momentos de leituras e discussão da bibliografia básica, contato inicial com as pessoas assentadas, acampadas, professores e estudantes das referidas escolas, todas as atenções das estudantes universitárias estavam voltadas para elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino, que envolviam inúmeras ações, como por exemplo, a ação de organização de situações de ensino, pautadas pela dimensão lúdica, que possibilitassem o desenvolvimento da expressão escrita das crianças. Pouco a pouco, cada ação foi sendo incorporada, transformando-se em operações, meios para atingir o objetivo proposto para cada uma delas, ou

seja, passaram a se constituir em um meio para a atuação das estudantes como professoras.

Portanto, poder-se-ia considerar que a "atividade" desenvolvida pelas estudantes era a *aprendizagem da prática de ensino* e as "ações" constituíam-se, além das já citadas acima, em todas as outras relacionadas a essa aprendizagem.

O planejamento dos projetos de ensino, por exemplo, que era uma exigência, uma ação externa da professora universitária, no momento inicial do desenvolvimento da atividade de aprendizagem, passa a ser considerado por uma estudante, em um outro momento, quando esta última torna-se o sujeito de uma "atividade de ensino" em uma outra escola, como uma ação necessária e um instrumento para a realização de tais atividades.

As estudantes, nesse processo, promoveram qualitativamente seu desenvolvimento psicológico. Ao realizarem as ações envolvidas nesse movimento, as estudantes mobilizaram diversos conhecimentos, apropriando-se de instrumentos que inicialmente eram externos. A organização das situações de ensino se materializava em um projeto de ensino e implicava, dentre outros elementos, principalmente o planejamento, a antecipação de ações futuras, a definição de objetivos e de objetos de ensino ou conteúdos escolares, como geralmente são denominados. Ao longo desse processo, o projeto de ensino era um instrumento que mediava a "atividade de ensino" das estudantes e, ao mesmo tempo, era um instrumento externo na atividade de aprendizagem das mesmas estudantes. Enfatizando: à medida que essa ação de planejar era internalizada, a mesma tornava-se uma operação.

Segundo Leontiev,

> psicologicamente, a fusão de diferentes acções parciais numa acção única, constitui a sua transformação em

> operações. Por este facto, o conteúdo que outrora ocupava, na estrutura, o lugar de *fins* conscientes de acções parciais, ocupa doravante, na estrutura da acção complexa, o lugar de *condições* de realização da acção. Isso significa que doravante as operações e condições de acção também elas podem entrar no domínio do consciente. Em contrapartida, não entram aí da mesma maneira que as acções e os seus fins.
> (...) Quando um fim de uma acção entra numa segunda acção, enquanto condição de sua realização, ela transforma-se em meio de realização da segunda acção, por outras palavras, torna-se operação consciente. (1978, p.103-105, grifos do autor).

A maneira como operaram com o planejamento pode indicar que este passou a adquirir a função de signo e como tal foi utilizado pelas estudantes como uma "ferramenta psicológica", como "um meio de ação psicológica" (VUIGOTSKIJ, 1987). Portanto, ao agirem desse modo, as estudantes realizaram algo que já estavam habituadas a realizar, provavelmente desde seu ingresso na escola, contudo de forma mais sistematizada, pois o fizeram com um conteúdo qualitativamente diferente. Tais estudantes continuaram a desenvolver a capacidade de realizar o que Vigotski denominou "atividade mediadora". Para o autor, como já citado anteriormente neste capítulo, "a utilização de meios auxiliares, no trânsito para a "atividade mediadora", reestrutura em sua raiz toda a operação psíquica, analogamente a como a utilização de instrumentos modifica a

atividade natural dos órgãos e amplia, até o infinito, o sistema de ativação das funções psíquicas". (VUIGOTSKIJ, 1987, p. 103).[6]

A intencionalidade dos professores universitários estava expressa no ensino da organização do ensino por projetos, da observação, da elaboração dos mesmos, na orientação dos os registros do que foi realizado e da avaliação, considerados como conteúdos próprios da disciplina, portanto, como conteúdo da atividade de aprendizagem das estudantes universitárias. A apropriação desse conteúdo pelas estudantes parece ter possibilitado a ampliação do campo de atuação das mesmas, uma vez que o planejamento é visto como um instrumento que permite ao sujeito que realiza a atividade estabelecer o norte de sua própria atividade, definindo os objetivos da mesma e abrindo um leque de caminhos possíveis.

Ao se depararem com a necessidade, as estudantes, motivadas, realizaram ações que se tornaram operações e, nesse movimento, ao operar com instrumentos, tanto do ponto de vista da atividade externa, material, como do ponto de vista interno, mental, desenvolveram qualitativamente seus processos psíquicos superiores, ocasionando, por conseguinte, o desenvolvimento da sua dimensão humana. Desenvolveram capacidades de agir preenchidas de emoções, pensamentos e intencionalidade. Desse modo, pode-se afirmar que desenvolveram sua dimensão humana, mesmo estando subsumidas à adversidade das precárias condições materiais e históricas da produção da existência em que vive a maioria das pessoas em uma sociedade pautada pela exploração econômica entre os seres humanos.

Avaliar e planejar são duas ações indissociáveis que, mediadas pelo registro e pela reflexão, compõem a "atividade de ensino". Tais ações foram

[6] Na versão em espanhol do original russo lê-se: "la utilización de medios auxiliares, en el tránsito hacia la actividad mediatizadora, reestructura en su raíz toda la operación psíquica, análogamente a como la utilización de instrumentos modifica la actividad natural de los órganos y amplía, hasta al infinito, el sistema de activación de las funciones psíquicas". (VUIGOTSKIJ, 1987, p. 103).

consideradas como dois dos conteúdos escolares, objetos da atividade de aprendizagem das estudantes universitárias. Assim, como conteúdo dessa atividade de aprendizagem, mais do que ações, a observação, a reflexão, o planejamento e a avaliação, tornaram-se instrumentos e resultados de um processo de desenvolvimento de formações psíquicas. Pela análise do conteúdo dos testemunhos das estudantes pôde-se constatar que tanto a capacidade de antecipar ações de forma sistematizada como a de atribuir juízos de valor às ações passadas são elementos constitutivos da "atividade profissional docente" de parte do universo dos sujeitos entrevistados. A recorrência e a presença destes elementos na elaboração oral a respeito da "atividade" que desenvolveram como estudantes e da que atualmente realizam, já como professoras, podem denotar que tais pessoas se apropriaram da experiência socialmente elaborada. A transcrição dos seguintes testemunhos orais pode ilustrar esse movimento.

> A avaliação foi fundamental pro nosso crescimento e pro nosso planejamento, pra mudança do nosso planejamento. [...] Eu acho que muita coisa que acontece, hoje, na minha vida na área de educação infantil, muitas coisas são reflexos do que eu vivi lá, da minha experiência lá e da minha cabeça de hoje, depois do que aconteceu. (Mariana).

> Nossos momentos de avaliação realmente foram de profundo aprendizado, que eu tenho até hoje. (Sofia).

> Não há como entrar em sala de aula sem planejar, sem fazer o registro, pois este também faz parte do planejamento. Não tinha esse hábito. Foi com a prática de ensino que adquiri esse hábito. Isto compreendemos e interagimos em nossa disciplina de prática de ensino no MST. (Luciene).

Tais depoimentos podem ainda denotar que as estudantes entrevistadas organizam suas ações, agora como professoras, recorrendo a estes elementos como instrumentos simbólicos ao mesmo tempo em que realizam ações e operações que se tornaram hábitos em seu cotidiano profissional.

Pode-se, ainda, inferir que a forma de organização das situações de ensino que foram desenvolvidas parece ter desencadeado uma "atividade" que tende a se aproximar das considerações de Markova (1987) a respeito da "atividade de estudo". Pode-se considerar que apresentam ao menos dois pontos semelhantes: **a)** a busca de formas de realização da tarefa de estudo, no caso, da tarefa de elaborar situações de ensino a serem desenvolvidas com as crianças nas referidas escolas rurais; **b)** as ações referentes à avaliação das crianças.

Essas ações, ou "componentes da atividade", como denominam Davidov e Markova (1987), exigiram um empenho individual e coletivo que parece ter gerado a apropriação de modos de ação generalizados (como o registro das observações; o planejamento dos projetos de ensino, a avaliação e o re-planejamento dos mesmos) que podem ser considerados a um só tempo "instrumentos psicológicos" e resultados do desenvolvimento cognitivo daqueles aprendizes da docência.

Durante o processo de formação inicial de professores, especificamente no decorrer do desenvolvimento dos projetos de ensino, pôde-se constatar que os "motivos docente-cognoscitivos", como denomina Markova (1987, p. 174-5), foram constituídos e se evidenciaram nas ações realizadas de planejamento, avaliação e re-planejamento das situações de

ensino propostas e desenvolvidas com as crianças, estudantes das séries iniciais das referidas escolas rurais.

Segundo Markova, podem ser considerados indicadores de "motivos docente-cognoscitivos" e critérios de sua formação:

> O interesse pelo trabalho ativo com o material, por suas diversas transformações, pela determinação do procedimento deste trabalho; o desejo de voltar para a análise dos procedimentos do trabalho, inclusive no caso de que o professor não exija isto e, o fundamental, inclusive depois de obter o resultado correto.
> O afã de confrontar vários procedimentos possíveis de obtenção de um resultado;
> O interesse pelo procedimento de solução, inclusive no caso de que o desejo de obter mais rapidamente o resultado se desvie, se afaste da análise do procedimento de trabalho etc. (1987, p.174). [7]

Na condição de estudantes do curso de Pedagogia, apesar da diferença de idade entre elas, ao interagirem com pessoas, agricultores, professores e estudantes de escolas públicas rurais, vinculadas a um determinado movimento social, tais universitárias manifestaram diversos

[7] Na versão em espanhol do original russo lê-se: "El interés por el trabajo activo con el material, por sus diversas transformaciones, por la determinación del procedimiento de este trabajo; el deseo de volver al análisis del procedimiento de trabajo, incluso en el caso de que el maestro no exija esto y, lo fundamental, incluso después de obtener el resultado correcto;
El afán de confrontar varios procedimientos posibles de obtención de un resultado;
El interés por el procedimiento de solución, incluso en el caso de que el deseo de obtener más rápidamente el resultado se desvíe, se aleje del análisis de procedimiento de trabajo, etc". (1987, p. 174).

motivos para ações igualmente diferenciadas. Ações que, embora diferentes, compunham uma mesma "atividade": a "aprendizagem da prática de ensino".

Após o primeiro contato com a realidade na qual iriam interagir como aprendizes de professores, durante o desenvolvimento das ações relacionadas à elaboração, desenvolvimento, avaliação e re-planejamento dos projetos de ensino, as estudantes também manifestaram outros motivos que as mobilizavam. Buscavam ter o domínio dos conhecimentos necessários para exercer tal atividade de aprendizagem. Conhecimentos relacionados aos próprios conteúdos escolares a serem ensinados e conhecimentos sobre as opções teórico-metodológicas como, por exemplo, aquelas relativas ao ensino da língua materna, ao processo de aprendizagem da criança e à organização do ensino. Segundo as estudantes,

> primeiro tu tem que ter o embasamento. Por exemplo, tu vai lá dar um conteúdo, tu planejou aquela aula, tem que saber tudo daquela aula, não tudo, porque ninguém sabe tudo, mas tu tem que saber o suficiente pra trabalhar aquele conteúdo e para trabalhar aquela aula. Se tu não tem a parte teórica, a fundamentação de qualquer coisa... tu tem que ter fundamentação. Não dá para chegar do nada e ... acho que isso foi importante. Eu aprendi muito, tive dificuldade, porque *solo* [assunto eleito conjuntamente com a professora da escola] é uma coisa que tu aprende na quarta série, tanto que eu tive que buscar e não foi suficiente, eu fui... eu falei daquela conversa que a gente teve aqui [com estudantes e professores do curso de Agronomia da UFSC] não foi suficiente. Eu fui aprender lá, eu fui

pegar, fui procurar em livro, a gente ia para a biblioteca à noite, ficava lá com vela... (Suyana).

Eu já trabalhava há muito tempo[8], mas só depois... tendo a oportunidade de ter esse conhecimento da universidade, é que comecei a revolucionar isso! Comecei a olhar de outra maneira, a ser mais crítica, ser mais exigente, entendesse? [...] Eu acho que na minha prática a fundamentação teórica mudou. [...] Eu tinha aprendido, tinha ensinado de uma maneira e depois aprendi a ensinar de outra, por causa da fundamentação teórica. [...] Em nossa prática de ensino aprofundamos vários conhecimentos, sendo que um deles foi a prática de ensino utilizando a literatura infantil. Buscamos entender e compreender o universo da criança, respeitando a mesma por inteiro. [...] Eu fiz o magistério e fui entender e compreender as coisas, aprofundar meus conhecimentos, dentro de uma universidade. (Luciene).

[Na prática de ensino] eu comecei, eu me apaixonei por uma obra que eu sigo até hoje que é "A Formação Social da Mente" (risos), a questão do desenvolvimento, das aprendizagens e o desenvolvimento, a questão de não ver o sujeito como um sujeito acabado. E também pra mim foi muito bom, porque eu nunca me enxergo acabada, então é ótimo! (risos) [...] Foi um ano muito rico, pra questão do entendimento da infância, pro entendimento das várias infâncias. Mas, mesmo assim, o que ficou e que vai

[8] Esta pessoa quando era estudante, em 1997, já lecionava na rede pública de ensino havia 15 anos.

> ficar assim, permanente, na questão profissional, foi o aprofundamento em Vigotski e aquela incorporação da epistemologia. (risos). (Ângela).

Concordando com Markova (1987, p.175), "o domínio dos procedimentos de trabalho deve relacionar-se com os problemas da orientação profissional, com a assimilação dos procedimentos de estudo"[9] e, assim, acrescentaríamos, constituir-se em elementos de uma outra "atividade humana", no caso, a "atividade de ensino". Talvez por isso as estudantes foram tão enfáticas ao afirmarem: "é isso que a gente precisa na escola!"; "fui aprofundar meus conhecimentos na universidade"; "fui procurar em livro"; "eu me apaixonei por uma obra que sigo até hoje". Precisavam do acompanhamento pedagógico, da orientação na direção de que conhecimentos fossem apropriados e que cada um pudesse explicar sua própria prática, conferindo um sentido único, singular. Foram necessárias, portanto, situações de ensino que possibilitassem às estudantes perceberem e compreenderem a importância do "outro" nesse processo, chegando à generalização de que o que ocorria com cada uma constituía-se em um dos elementos próprios da atividade de aprendizagem do ensino.

Assim, para parcela das estudantes universitárias o exercício da prática de ensino nesta perspectiva foi uma descoberta. Elas desconheciam as imensas e complexas proporções das demandas de tempo e de elaboração de cada detalhe do que era proposto. Verificaram o quanto é importante obter condições infra-estruturais para a realização do trabalho docente e ter apropriado instrumentos que possam contribuir para o bom desenvolvimento da prática pedagógica. Compreenderam que o ensino

---

[9] Na versão em espanhol do original russo lê-se: "el dominio de los procedimientos de trabajo debe relacionarse con los problemas de la orientación profesional, con la asimilación de los procedimientos de auto estudio". (1987, p. 175).

exige a articulação de um leque de elementos que envolvem teoria e prática como uma unidade e que, portanto, os momentos de investigação, de elaboração, de reflexão e avaliação também faziam parte do seu processo de formação.

Segundo Sánchez Vázquez,

> uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.
> Mas se a teoria em si não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo exatamente como teoria. Ou seja, a condição de possibilidade – necessária, embora insuficiente – para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica – na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente vinculados e mutuamente considerados. (1977, p.207).

O homem, conforme afirma Kopnin, "opera com a natureza somente na medida em que esta é dada em sua atividade prática e teórica, se constitui no objeto e no resultado dessa atividade, sendo o próprio homem, ademais, produto dessa atividade". (1978, p.340).

É conhecido também que o homem se constitui como sujeito na relação com o objeto. É sujeito porque necessitando produzir sua existência a realiza estabelecendo intencionalmente relações com outros seres humanos, produzindo instrumentos materiais e ideais que mediam a relação entre si e a natureza material, da qual também é partícipe. Portanto, o ser

humano, configurando-se dessa maneira com determinadas características, materiais e espirituais, produzidas pelas interações histórico-culturais estabelecidas, constitui-se como sujeito.

Novamente, recorrendo às palavras de Kopnin,

> o objeto é o momento inicial da interação entre sujeito e objeto e, simultaneamente, o resultado final dessa interação. A idéia se constitui em um determinado elo mediativo no movimento de um objeto a outro. A atitude da idéia em face ao primeiro objeto (o objeto inicial na prática) difere da atitude face ao segundo objeto (o resultado da prática). (1978, p.340).

Nesta formulação elaborada pelo autor, fundamentada em Marx, acerca da relação objeto-idéia-objeto podem ser encontrados elementos teóricos que parecem contribuir para o entendimento do fenômeno da atividade de aprendizagem das estudantes universitárias.

No momento da elaboração de seus primeiros projetos de ensino, as estudantes universitárias partiram dos dados da realidade relacionados aos estudantes daquelas escolas, dos princípios pedagógicos e filosóficos da educação proposta pelo MST, dos conhecimentos escolares convencionados como necessários ao grau de escolaridade, bem como das características do processo de aprendizagem daquelas crianças, as quais recentemente haviam se apropriado. Pode-se dizer que este seria o objeto inicial que gerou uma "atitude da idéia": a de considerar esses dados na elaboração do projeto de ensino. Assim, as estudantes passaram a gerar um outro objeto, qual seja, a materialização, sob a forma de projetos de ensino, de suas idéias sobre: **a)** os sujeitos com os quais, em um primeiro momento, interagiram informalmente, apesar da relação institucional estabelecida, e

com os quais, num segundo momento, iriam interagir formalmente como professores dos mesmos; **b)** a seleção e organização do conhecimento escolar; **c)** as opções didático-metodológicas centradas na dimensão lúdica das situações de ensino propostas, no redimensionamento da "cultura de movimento/corporal" das crianças e na necessidade de formação de leitores e escritores.

As estudantes, orientadas pelas idéias materializadas nesse instrumento, os projetos de ensino, desencadearam inúmeras ações que configuraram um outro objeto: o exercício do ensino propriamente dito. Esse exercício, por sua vez, transformou não só o objeto inicial, os projetos de ensino, mas também o segundo, a prática de ensino, e ainda as idéias formuladas nesse processo, conferindo novos contornos à atividade desses sujeitos. Essa transformação ocorreu mediante a idéia, a reflexão sobre os objetos e idéias anteriores, e as ações práticas desencadeadas em função do atendimento aos objetivos propostos em cada projeto de ensino, à intencionalidade da prática de ensino institucionalizada pela universidade e aos fins definidos coletivamente com professores das referidas escolas, dirigentes do MST, estudantes e professores universitários. As palavras das estudantes, abaixo, denotam o sentido desse processo para as mesmas.

> Nosso projeto passou por alterações significativas, as transformações que ocorreram no âmbito social exigiram mudanças em nossas ações. Era necessário reformular inclusive algumas atividades, afinal os sujeitos fundamentais para o exercício de nossa prática docente estavam diferentes. Sendo assim, nosso planejamento precisava ser revisto. Algumas atividades foram retiradas, outras acrescentadas, outras, ainda, transformadas. Mas não se tratava de improvisar atividade, mas sim, de revê-las e adequá-las às condições atuais. (VOGEL e FELIPE, 2000, p. 08).

É especialmente por meio dessas ações teóricas e práticas que se constituiu essa singularidade na formação universitária de professores, essa particular "atividade humana". Ao realizarem tal atividade, a maioria das estudantes universitárias foi se transformando e se constituindo como professoras em exercício inicial da docência. Pode-se afirmar que essas pessoas tornaram-se pouco a pouco sujeitos, pois

> a realidade objetiva constitui o princípio e o fim da idéia. A princípio a idéia extrai seu conteúdo do mundo objetivo, depois, por meio da prática, esse conteúdo torna-se por si mesmo uma das formas concretas da realidade objetiva. Assim, a princípio o objetivo muda a forma de sua existência, torna-se subjetivo, e só depois a atividade prática converte o subjetivo em objetivo. E isto é possível somente graças ao fato de ser a prática atividade material dos homens. Fora da interação prática, material, é impossível a transformação seja do objetivo, seja do subjetivo em realidade objetiva. (KOPNIN, 1978, p. 342).

Assim, buscou-se a unidade entre teoria e prática, entre o ideal e o real.

Esse exercício de análise da atividade de aprendizagem das estudantes universitárias representa um esforço de apreender um complexo objeto, que requer precisão analítica. Assim sendo, mesmo considerando que a atividade de aprendizagem, como toda "atividade humana", é um processo dinâmico, optou-se, em alguns momentos, por "congelar" o movimento próprio desse fenômeno. O que aqui foi considerado como

motivo, objetivos, ações e operações, enfim a "atividade em si", num outro momento investigativo e em outro momento no desenvolvimento dos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa, analisando, portanto, sob outro ângulo, necessariamente se constituirá de outra forma.

O que permanece, portanto, é a necessidade em se prosseguir realizando pesquisas que almejem a compreensão dos elementos constitutivos do aprender e do ensinar, especialmente do aprender a ensinar, nos mais diversos campos de atuação educacional e formação docente. A responsabilidade em educar as novas gerações se perpetua e a finalidade formativa na perspectiva da emancipação humana se faz cada mais presente diante do quadro desumano configurado pelo metabolismo do capital.

**Referências Bibliográficas**

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. e MARKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estúdio de los escolares. In: DAVIDOV, V. V. e SHAURE, M. **La psicologia evolutiva y pedagogía en la URSS: Antología.** Moscú: Progreso, 1987.

HEDEGAARD, Mariane and LOMPSCHER, Joachim. **Learning activity and development.** Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

KOPNIN, Pável V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, Alexis. El aprendizaje como problema en la Psicología. In: LEONTIEV, A. N. et all. **Psicología Soviética Contemporánea.** La Habana: Instituto del Libro, 1967.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Actividade e consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. **Práxis: a categoria materialista de prática social.** Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MARKOVA, A. K. La formación de actividad docente y el desarrollo de la personalidad del escolar. In: LOMPSCHER, J.,MARKOVA, A. K. e DAVIDOV, V.V. **Formación de la actividad de los escolares.** Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación, 1987.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A construção do signo numérico em situação de ensino.** 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. A atividade de ensino como unidade formadora. In: Castro, Amélia Domingues e CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org.) **Ensinar a ensinar.** São Paulo : Pioneira, 2001.

RIOS, Terezinha. Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER et al. **Após Piaget e Vygotsky.** Porto Alegre: Artes Médicas , 1997.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, Ano 9, Nº45, pp.07, Jan./Mar. 1990.

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

VOGEL, Claudia Regina e FELIPE, Ana Paula . **Escrevendo nossa própria história.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, mimeo, 2000.

VUIGOTSKIJ, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.