

# A Relação Teoria e Prática na Formação Inicial do Pedagogo na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

*Relationship Between Theory and Practice in the Pedagogue's Initial Formation Within Historical and Cultural Psychology*

Alessandra Peternella

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Maria Terezinha Bellanda Galuch

Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação

E-mail: galuch@brturbo.com.br

Dos estudos já desenvolvidos que versam sobre a problemática da relação teoria e prática na formação de professores, tanto nacionais (ALVES; GARCIA, 2002; SILVA, 2002; KUENZER, 2004; PIMENTA, 2005; ARAÚJO, 2005), como internacionais (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1998; NÓVOA, 1998; TARDIF, 2002), muito já se avançou na crítica à organização curricular fragmentada, fator da cisão entre teoria e prática no processo formativo. Todavia, pouco se avançou no que se refere ao desenvolvimento do pensamento para a compreensão deste fenômeno. Dessa lacuna, surge a necessidade de desenvolver o presente estudo, considerando-se que essa problemática não é restrita à formação do pedagogo, mas perpassa o processo formativo de professores em geral.

Assim, pretende-se buscar respostas à seguinte questão: **quais as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo?**

Para interpretar e apreender cientificamente o objeto em sua totalidade, o presente estudo, de caráter teórico, busca analisá-lo em meio às contradições das condições objetivas que o determina.

A exposição dos resultados da investigação está organizada da seguinte forma: primeiramente, intenta-se explicitar como é entendido o desenvolvimento

do pensamento empírico e do pensamento teórico na Psicologia Histórico-Cultural, buscando contribuições para a compreensão da relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo. Para tanto, nos aportamos em estudos de Davidov (1988), dentre outros representantes dessa vertente teórica. Em seguida, apresentamos resultados da análise de Relatórios de Estágio Supervisionado, produzidos por estudantes dos 5º e 6º períodos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, da cidade de Boa Vista-RR. Nesta análise, esforçamo-nos em depreender alguns indicadores da relação teoria e prática presente nos Relatórios, por esses serem manifestações concretas das produções dos estudantes, portanto, reveladores daquela relação no processo de formação de professores, compreendida na perspectiva da formação do pensamento empírico e do pensamento teórico.

Este estudo almeja somar àqueles que têm empreendido esforços para a efetivação da aprendizagem docente do profissional pedagogo no sentido da formação do pensamento teórico para a efetivação da unidade teoria e prática e para o cumprimento de sua função social como educador: a transmissão do conhecimento historicamente sistematizado, de maneira adequadamente organizada.

## Pensamento Empírico e Pensamento Teórico

Dos postulados do materialismo histórico e dialético, podemos inferir que a relação teoria e prática é inerente à existência humana, pois ela se configura na ação transformadora do homem sobre o mundo que, de natural, passa a artificial por meio de criações que envolvem mente e corpo, ou seja, por meio de um processo de idealização, de atividade teórica que se objetiva em manifestações concretas da prática social.

Ao nascer, o homem depara-se com um mundo já existente, independentemente de sua consciência e de sua vontade. Para humanizar-se, necessita se apropriar das aquisições realizadas pelas gerações precedentes e objetivadas na cultura material e intelectual.

Dada a complexidade do mundo organizado sob relações de dominação, a divisão social do trabalho, necessária para os homens organizarem e produzirem suas vidas, tornou fato a cisão entre aqueles que planejam as ações e aqueles que as executam, sem mesmo dominarem ou terem participado das decisões para as quais agem. Nessa relação, aqueles que não participam do

planejamento, sendo apenas executores das ações, mantêm-se à margem das objetivações mais elaboradas, conseqüentemente, a possibilidade de desenvolvimento de suas potencialidades psíquicas são igualmente limitadas. Dessa forma, teoria e prática são cindidas.

Pautando-nos em postulados vigotskianos, segundo os quais formar um tipo de pensamento superior, com tipos específicos de generalização e abstração, requer o máximo de apropriação de conhecimento sistematizado, empenhamo-nos em buscar subsídios na Psicologia Histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento desse tipo de pensamento, buscando nessa reflexão contribuições para se compreender a relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo.

Para o prosseguimento das reflexões tomam-se as contribuições de Davídov (1988), o qual aponta a tarefa de modificar o conteúdo e os métodos de ensino das crianças, no sentido de introduzir no programa das disciplinas escolares os conhecimentos correspondentes às conquistas da ciência e da cultura contemporâneas, para que os alunos sejam ensinados a pensar teoricamente.

Davídov (1988) não nega o fato de qualquer ensino escolar desenvolver capacidades intelectuais nos indivíduos, porém, faz a crítica a um tipo que se limita à formação do pensamento empírico ao ensinar conteúdos se utilizando de métodos respaldados por uma base epistemológica sustentada na lógica formal, que se limita a uma relação cotidiana, utilitária com os objetos e fenômenos e por isso alheios à avaliação e compreensão teórica da realidade.

Essa forma de ensinar desenvolve o pensamento no limite do empírico, com tipos específicos de generalização e abstração, em virtude de ocorrer por meio de procedimentos peculiares para formar os conceitos. Torna-se um obstáculo para a apropriação plena do objeto de estudo, envolto de relações complexas que não se mostram de imediato.

Cultivar esse tipo de pensamento na escola não permite que se desenvolva o pensamento teórico, uma vez que “[...] o pensamento empírico se origina e pode **mais ou menos** desenvolver-se *fora* da escola, já que suas fontes estão vinculadas à *vida cotidiana das pessoas*. (DAVÍDOV, 1988, p. 6, grifo nosso)<sup>1</sup>.

---

1. Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] el pensamiento empírico se origina y puede más o menos desarrollarse **fuera** de la escuela, ya que sus fuentes están vinculadas a **la vida cotidiana de las personas**”.

Ante essa constatação, é possível enfatizar que ter acesso à educação escolar e aos conhecimentos científicos não significa por si só desenvolver o pensamento teórico – um tipo de pensamento superior em relação ao pensamento empírico – se o ensino daqueles conhecimentos estiver organizado tendo por base a lógica formal.

Nessa perspectiva, generalização e abstração não se separam e o comum, como qualidade essencial do objeto, é o que se destaca das demais qualidades observadas, fixado por uma palavra-termo que remete ao conceito generalizador. “O movimento da percepção ao conceito é a passagem do concreto, sensorial ao abstrato, imaginável [...]” (DAVÍDOV, 1988, p. 102)<sup>2</sup>.

Isso não significa, porém, que esse tipo de generalização conceitual não cumpra uma função no processo de ensino dos conceitos. Pelo contrário, a generalização empírica permite ao aluno realizar uma operação de grande importância em toda a sua atividade de estudo: a sistematização ou classificação, sendo uma das tarefas centrais do ensino levá-lo a conhecer os esquemas de classificação.

A esse respeito, Davíдов (1988, p. 102) ressalta que:

Os alunos classificam os animais e as plantas (biologia), as partes da palavra e a oração (gramática), as figuras planas e os corpos (geometria), etc. [...] A criação de uma hierarquia de generalizações está subordinada à tarefa de reconhecer objetos ou fenômenos como pertencentes a um determinado gênero e espécie, como pertencentes por suas propriedades a um determinado lugar na classificação<sup>3</sup>.

Porquanto, pretende-se destacar que, ao restringir-se a esse modo de ensino dos conceitos científicos, ancorado na lógica formal, desenvolve-se no aluno apenas sua capacidade para fazer generalizações restritas à observação, tomando como ponto de partida a sensação e a percepção do sujeito em relação ao objeto estudado, o dado visualmente e captado sensorialmente, por pautar-se no princípio do caráter visual direto, promovendo empiricamente a formação dos conceitos.

Assim, a aparência passa a ser tomada como essência, reduzindo o conte-

---

2. Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “El movimiento de la percepción al concepto es el pasaje de lo concreto, sensorial a lo abstracto, imaginab

3. Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “Los alumnos clasifican los animales y las plantas (curso de biología), las partes de la palabra y la oración (gramática), las figuras planas y los cuerpos (geometría), etc. [...] La creación de una jerarquía de generalizaciones está subordinada a la tarea de reconocer objetos o fenómenos como pertenecientes a un determinado género y especie, como pertenecientes por sus propiedades a un determinado lugar en la clasificación”.

údo do conceito aos dados sensoriais, aos traços comuns, externos, captados diretamente do objeto e apresentados por via da comparação.

O conceito ensinado sob a forma da descrição, fora do seu movimento, “[...] constitui-se no conjunto dos traços comuns levantados pela percepção e descritos verbalmente, desarticulado das formas de atividade mental, considerando os atributos externos dos objetos como autônomos e independentes entre si [...]” (MORAES, 2008, p. 72).

Nesse sentido, de acordo com Lefebvre (1979), a lógica formal está no início do processo de conhecer, como princípio do pensamento racional, estando aí o seu limite. Como adverte Davídov (1988), com base em pressupostos marxianos, a compreensão empírica dos fatos e fenômenos não penetra em suas relações internas, mas limita-se a descrever, catalogar, expor e esquematizar os elementos das suas manifestações externas.

Isso significa que o objeto só pode ser descoberto se forem desveladas suas múltiplas mediações, se for incluído num sistema conceitual e compreendido no seu processo de formação histórica, ou seja, aquilo que se capta diretamente, o observável, o sensível, deve ser correlacionado mentalmente com o passado e projetado para o futuro. Esse processo só se faz possível mediante o pensamento teórico, pois tal pensamento não capta o objeto de forma isolada, unilateralmente, como o faz o pensamento empírico, pelo contrário, reúne as coisas que não são semelhantes, diferentes, multifacetadas, que não são coincidentes, mas que são determinantes do objeto em questão (DAVÍDOV, 1988).

Desse modo, a relação estabelecida com o objeto refere-se à relação objetiva geral e particular, ao contrário do pensamento empírico, que tem como ponto de partida o particular ascendendo para o geral, em que se busca o igual em cada objeto da classe à qual pertence.

O desenvolvimento do pensamento teórico pressupõe outro modo de se organizar o ensino e de tratar o conteúdo selecionado. O estudo do conhecimento mais elaborado e sua compreensão, bem como dos acontecimentos, posto que se deva considerar a origem e o desenvolvimento dos conceitos, tomados a partir da lógica dialética, que incorpora em sua estrutura a lógica formal (DAVÍDOV, 1988).

O pensamento teórico, justamente, descobre as inter-relações do objeto no sistema de sua formação, no movimento do geral ao particular e do parti-

cular ao geral, pois qualquer objeto, ao possuir uma série de traços especiais que são inerentes somente a ele, só existe em unidade com o geral que o determina.

Isso significa que “[...] o geral constitui aquilo que é inerente a uma quantidade de objetos singulares, particulares. Se os traços individuais destacam o objeto dado dos outros objetos, o geral é como se o aproximasse desses outros objetos [...]”, bem como “condicionasse a sua pertença a uma determinada espécie ou classe de objetos homogêneos” (AFANÁSSIEV, 1985, p. 127).

Nessa perspectiva, a integridade objetiva, que existe por meio da conexão das coisas singulares, é o que se pode denominar de concreto, ou seja, a unidade do diverso.

Assim, o limite entre a experiência sensorial e o pensamento teórico passa pela linha do esclarecimento das causas internas e as condições de origem de determinado objeto, fenômeno, em resposta às seguintes questões: para quê e por quê; sobre que base; devido à qual possibilidade se converteu no que é e não em outra coisa (DAVÍDOV, 1988).

Nessa direção, descobrir as conexões internas como fonte dos fenômenos observados, sua reprodução como concreto, só ocorre pelo pensamento realizado em forma de conceito, quer dizer, o pensamento teórico.

No caso específico dos estudantes de pedagogia, quando se deparam com a realidade educacional, com as situações de ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula, para o seu desvendamento e compreensão, exige-se o processo do pensar teoricamente cada vez mais complexo, mediado pelos conhecimentos filosóficos, didáticos, psicológicos, libertando-se do imediatismo. Essa forma de pensar é necessária, inclusive, para se reconhecer os problemas essenciais com os quais se defronta, pois ao se aproximar cada vez mais de determinado objeto, outras propriedades suas, que até então eram ‘invisíveis’, não mais o serão e, assim, sucessivamente.

Nesse sentido, os conhecimentos sistematizados das diferentes áreas, ao atuarem como instrumentos simbólicos mediadores entre o sujeito e a realidade, visando à superação por incorporação, do pensamento empírico, permitem uma ação mental que implica a unidade teoria e prática para além da interpretação e contemplação do real, mas para a produção de novos conhecimentos, necessários à sua transformação, o que, por sua vez, exige reflexão,

análise e generalização teóricas, constituídas por um nível de pensamento científico.

Observa-se, portanto, que não basta admitir a necessidade de os cursos de formação de professores contemplarem a relação teoria e prática, mas justamente proporcionar os mediadores culturais, ou seja, os elementos teóricos que permitem uma análise que não se restrinja à realidade empírica.

## Os Relatórios de Estágio dos Estudantes do 5º e 6º Períodos do Curso de Pedagogia: A Relação Teoria e Prática

Os Relatórios de Estágio analisados, à luz da base conceitual da Psicologia Histórico-Cultural, foram elaborados por estudantes do 5º e 6º períodos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior privada, da cidade de Boa Vista-RR, os quais ingressaram no Curso no ano de 2007. Foi tomado para análise um total de 21 relatórios, porém, dados os limites do presente texto, apenas exporemos uma parte das análises tecidas.

No processo de exploração do material, mediante sua leitura, observou-se a frequência com que eram mencionadas certas expressões, o que se caracterizou em regularidades, das quais se depreenderam categorias empíricas. Como o 5º e o 6º períodos consistem no momento do estágio, em que se realizam atividades que versam, prioritariamente, sobre a sala de aula, percebeu-se ser recorrente a menção de aspectos concernentes ao processo *ensino-aprendizagem*, tangentes à relação *professor-conhecimento-aluno*, configurando-se em categorias empíricas maiores.

À medida que se procedeu à análise dos Relatórios, fonte dos dados coletados, deparou-se, portanto, com menções ao **ensino tradicional**, como uma abordagem nociva à aprendizagem, em que os estudantes a ela se opõem propondo a condução de um ensino em uma perspectiva inovadora, que permita aos alunos uma **aprendizagem significativa** e prazerosa, ao **partir da realidade**, do cotidiano e dos conhecimentos prévios daqueles, para a efetivação do processo formativo. Desse modo, estabeleceram-se as seguintes subcategorias empíricas: *crítica ao ensino tradicional*; *promoção de uma aprendizagem significativa* e *considerar a realidade do aluno*.

Os estudantes tecem a 'crítica' ao que consideram um ensino tradicional por identificar, durante a observação dos encaminhamentos adotados pelos

professores nas salas de aula da escola campo do estágio, características compatíveis com aquelas que, por suposto, foram-lhes apresentadas no processo formativo, como definidoras do conceito de Pedagogia Tradicional. Contrapõem-se a essa, propondo outros encaminhamentos, descritos como equivalentes às características que definem o que entendem por uma ‘aprendizagem significativa’. Esse tipo de análise e generalização caracteriza uma ação mental empírica, guiada pela lógica formal.

Para essa lógica, os objetos são constituídos de propriedades e relações específicas que lhes permitem ser identificados como tais, por estarem limitadas aos seus aspectos extrínsecos. Na lógica formal, os objetos portam indícios que possibilitam ao sujeito estabelecer suas diferenças e semelhanças em relação a outros objetos, as quais podem ser abstraídas, utilizando-se o recurso da comparação.

O sujeito, na relação com o objeto, seleciona as qualidades que lhes são comuns e essas qualidades dão “[...] a definição do conceito em forma de enumeração das qualidades gerais para os objetos que entram no conteúdo do correspondente conceito.” (DAVÍDOV, 1988, p. 101), para o qual utiliza uma palavra termo que denomine o objeto.

Os estudantes, ao utilizarem palavras termo ‘ensino tradicional’ e ‘aprendizagem significativa’, destacam, da situação observada, as características extrínsecas do fenômeno que equivalem àquelas qualidades que formam o conteúdo do conceito ‘Pedagogia Tradicional’ e ‘Teoria da Aprendizagem Significativa’. Esse fato se constata nos Relatórios do 5º como do 6º períodos, dos quais se elegeram, para exemplificar, as seguintes passagens:

Com base nas observações realizadas, foi notável a questão do tradicionalismo na sala de aula, onde **o professor tem o papel apenas em transmitir as informações** como se **os alunos fossem simplesmente receptores do conhecimento**, onde não se valoriza o poder e as capacidades de reflexão e do raciocínio lógico **baseado simplesmente na repetição, na memorização dos conteúdos** (RELATÓRIO 05.6, 2009, p. 13, grifo nosso).

Continuando a análise da escola-campo, **verificou-se através de observações e entrevistas realizadas que os professores em sua prática diária utilizam-se de métodos tradicionais de ensino, onde [sic] o professor detém o conhecimento e o poder decisório** quanto à metodologia, conteúdo e avaliação no processo de aprendizagem. Segundo Carraher (1984), o ensino tradicional da educação trata o conhecimento como um conteúdo, como informações, coisas e fatos a serem transmitidos ao aluno. **Seguindo este modelo, o ensino torna-se**

Observa-se que os estudantes destacam nas situações relatadas os seguintes indícios: a postura autoritária e centralizadora do professor em relação à postura passiva dos alunos; a transmissão do conhecimento; o conteudismo, a memorização, associando-os àquilo que consideram caracterizar um ‘modelo tradicional de ensino’, ou seja, identificam, nas propriedades isoladas do objeto, o que é comum à definição do conceito: ‘Pedagogia Tradicional’. Ao mesmo tempo, as características que são comuns a esse objeto lhes permitem destacar o que o difere daqueles atributos que caracterizam outro objeto, qual seja, a ‘aprendizagem significativa’, utilizando-se para isso o recurso da comparação.

Sobre esse procedimento lógico formal, em relação ao conteúdo de determinado conceito, Lefebvre (1979, p. 139-140) assim esclarece a respeito do conceito de ‘ser’, que se tomou aqui como análogo:

Uma boa definição de um ser – uma definição absoluta – diria tudo o que ele ‘é’, enumeraria todas as suas qualidades, toda sua compreensão, indicando simultaneamente todas as classes de seres nas quais é possível situá-lo, indo hierarquicamente das mais numerosas às menos numerosas. Segundo a concepção metafísica que se juntou à lógica formal desde Aristóteles e os aristotélicos (escolásticos medievais), essa enunciação – dando a ordem, a estrutura e a organização das coisas em sua definição – seria um conhecimento completo, absoluto, dessa coisa.

Nesse caso, o conceito é determinado pelos indícios essenciais do objeto, ou seja, aquilo que o designa, que não poderia ser o objeto mesmo, sem esses aspectos. Em se tratando do conceito de ‘Pedagogia Tradicional’, são indícios essenciais, definidos sob a lógica formal: transmissão do conhecimento; papel centralizador do professor; papel passivo do aluno; autoritarismo; memorização. Esse procedimento permite aos estudantes identificar, mediante a observação sensível, os indícios essenciais desse objeto e destacar o que o difere de outro conceito, qual seja, o de ‘Teoria da Aprendizagem Significativa’, ao compará-los e destacar neles aquilo que os diferem.

Embora tenha se constatado o recurso da comparação nos demais Relatórios, elegeram-se dos relatos supracitados as alternativas propostas, pelos estudantes, tentando superar os encaminhamentos que levam a um ‘ensino tradicional’, a partir de procedimentos que caracterizariam uma ‘aprendizagem significativa’:

**Contribuir e estimular** o interesse pela leitura e escrita dos alunos, na busca de uma **aprendizagem significativa**, que oportunize o desenvolvimento, intelectual, social e cultural do aluno (RELATÓRIO 05.6, 2009, p. 6, grifo nosso).

[...] desta maneira fica evidente a dificuldade ou **falta de planejamento do uso [pelo professor] de materiais concretos ou jogos didáticos que ajudassem a estes alunos a compreenderem a matemática de forma mais criativa e prazerosa**. Segundo os PCNs, 'o ensino deve ser centrado em métodos práticos evitando a repetição de procedimentos e o acúmulo de informações' (RELATÓRIO 08.5, 2009, p. 7-8, grifo nosso).

Depois do recreio ela [a professora] iniciou um novo conteúdo de História "A abolição da escravatura". **Não seria mais significativo para o aluno, com maior aprendizagem, se a professora tivesse integrado os conteúdos, tivesse feito o aluno refletir** sobre o momento em que houve esse acontecimento, **construindo com os alunos uma linha do tempo** onde os mesmos conseguiriam visualizar os acontecimentos até os dias de hoje e não somente um conteúdo solto sem nenhum significado para o aluno? Segundo os PCN'S de História (1997), os objetivos do ensino de História nas séries iniciais é a constituição da noção de identidade. Sendo assim, é fundamental que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais se constituem como nacionais. **Era o que a professora deveria fazer**, pois agindo dessa forma **ela estaria estabelecendo relações entre o preconceito racial**, fazendo a criança refletir e compreender o processo de **como surge esse preconceito e como a sociedade está dividida** (RELATÓRIO 12.5, 2009, p. 7-8, grifo nosso).

Nesses relatos, verifica-se a compreensão dos estudantes do que caracteriza uma 'aprendizagem significativa', ao se oporem aos encaminhamentos dos professores, considerados como tradicionais, propondo ações, por sua vez, consideradas inovadoras: voltadas ao interesse da criança, ao prazer de aprender, à reflexão, à integração dos conteúdos.

Percebe-se que 'aprendizagem significativa' refere-se à não imposição do conhecimento ao aluno, mas sim contribuição para o desenvolvimento de atitudes, da autonomia intelectual, perante o excesso de informações, produzidas por uma sociedade em constantes mudanças tecnológicas, de modo que o indivíduo, sozinho – autonomamente – aprenda a buscar as informações e mobilizá-las quando necessário.

Essa compreensão da não imposição do conhecimento ao aluno, para que não pareça obrigatório, ou expresse autoritarismo, mas que ele se interesse em aprender de maneira prazerosa, manifesta-se, por exemplo, no relato dos estudantes, autores do Relatório 06.6:

É bom lembrar que **esse processo** [de aprendizagem da leitura e da escrita] **não deve ser forçado, deve haver um interesse por parte da criança, para que esse processo seja prazeroso e não obrigatório**. A leitura não traz somente o conhecimento, mas proporciona maior intelecto e abre um leque ainda maior de opiniões. (2009, p. 7, grifo nosso).

Contribuir e estimular os alunos a se interessarem pela leitura e a escrita; aprender Matemática de maneira mais criativa e prazerosa, mediante o uso de materiais concretos ou jogos didáticos; refletir sobre os conteúdos de História à medida que o professor promova a integração desses, traçando uma linha do tempo que integre o conteúdo da escravidão negra no Brasil colônia, com o conteúdo referente ao preconceito racial e a noção de identidades na atualidade, expressam atributos do que, por suposto, caracterizaria uma ‘aprendizagem significativa’.

No que diz respeito, especificamente, ao conteúdo “A abolição da escravatura” e “preconceito racial”, “noção de identidades”, os autores do Relatório 12.5 (2009), anteriormente referenciado, sugerem que a professora da sala de aula observada deveria fazer uma linha do tempo, partindo da abolição dos escravos até chegar aos conteúdos “preconceito racial” e “noção de identidades”, constantes nos PCN de História. Os autores fazem esta sugestão, fundamentando-se no discurso do respeito à diferença e à diversidade cultural.

Observa-se, no relato dos estudantes, que o respaldo teórico para sustentar a alternativa oferecida ao ‘ensino tradicional’ é buscado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de História, documento fortemente influenciado pela ideologia neoliberal, difundida pelo Relatório Jacques Delors (1998).

A noção de identidade como um dos objetivos específicos mais relevantes definidos nos PCN’s do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alinha-se às orientações constantes no Relatório Delors, no que se refere à necessidade de ‘Coesão Social’. Em ambos os documentos, a causa dos conflitos e da violência entre os povos estaria no forte movimento migratório que provocou o distanciamento do indivíduo de seu grupo originário e de suas tradições sociais e culturais, fazendo com que perdesse sua identidade. Cumpre, portanto, à escola e, especificamente, ao professor no ensino dos conteúdos da História, prever a formação para a cidadania, valorizando as identidades locais, visando ao apaziguamento de possíveis conflitos.

Percebe-se, por essas orientações, que o conhecimento requerido no ensino da História centra-se no conhecimento do local, do particular, do cotidiano, ou

seja, o ensino inovador é aquele que paira sobre a superficialidade do fenômeno. Ao solicitar a formação de sujeitos tolerantes e que respeitem a diversidade deixa-se implícito que o sujeito deve mudar sua atitude preconceituosa e intolerante com os diferentes, considerando-se o contexto a sociedade na qual a violência e o preconceito são produzidos.

Davídov (1982, p. 184), ao tratar das dificuldades típicas na apropriação do material de História e de outras disciplinas, apresenta elementos com base nos quais é possível aprofundar esta análise. Segundo ele, a apropriação dos conteúdos de História tem ocorrido, primeiramente, sobre imagens que representam os objetos refletidos por um ou por outros conceitos, os quais constituem “[...] combinações ora de indícios casuais e particulares, ora de indícios gerais, ou uma coisa ou outra, porém sem nexos internos”, assim “[...] [os alunos] não partem da lei fundamental que explica o desenvolvimento da sociedade”, ou seja, “[...] pelas condições materiais de sua vida e, antes de tudo, pelo modo de produção. [...] Daí que, amiúde, os alunos expliquem muitos acontecimentos históricos por causas subjetivas”<sup>4</sup>.

O referido autor não descarta o alcance vital e educativo do método de formação dos conceitos pela descrição de suas particularidades empíricas. Podem ser corretas, claras e precisas, porém, limitam-se a conhecimentos dos traços e particularidades extrínsecos aos fenômenos históricos. Para ele, “[...] este saber se relaciona frequentemente com atributos formalmente iguais e comuns de numerosos fatos históricos similares, mas não expressa sua autêntica especificidade e singularidade qualitativa, o que transcende para outro nível conceitual de cognição” (DAVÍDOV, 1982, p. 185)<sup>5</sup>.

Observa-se que o modo como os estudantes, autores do Relatório supracitado, sugerem que a professora reorganize a abordagem do conteúdo de História revela o conhecimento deles próprios desse conteúdo, ora se centrando nos fatos propriamente ditos: ‘a abolição dos escravos’, o que indica

---

4. Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “En las primeras etapas de asimilación los conceptos constituyen en sí combinaciones ya sea de indicios casuales y particulares, ora de indicios harto generales, bien de una cosa y otra, pero sin nexo interno. [...] no parten de la ley fundamental, que explica el desarrollo de la sociedad [...] por las condiciones materiales de su vida y, ante todo, por el modo de producción. [...] a menudo los alumnos expliquen muchos acontecimientos históricos por causas subjetivas”.

5. Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “Este saber se relaciona a menudo con atributos formalmente iguales y comunes de numerosos hechos históricos similares, mas no expresan su auténtica especificidad y singularidad cualitativa, lo que es de suma trascendencia para el nivel conceptual de cognición”.

um evento fortuito, com indícios casuais e particulares; ora focando ‘uma linha do tempo’, para chegar à questão do ‘preconceito racial’ e da ‘noção de identidades’, reveladora de aspectos gerais. Porém, ambos os procedimentos não partem das bases materiais da vida ligadas ao modo de produção.

As explicações elaboradas pelos estudantes, tanto para o que entendem ser uma ‘aprendizagem significativa’ contrária ao identificado por eles como ‘ensino tradicional’, como sobre o que sugerem ser o encaminhamento correto para o estímulo da leitura e da escrita, de como abordar o conteúdo de História, ou mesmo o conteúdo da Matemática, a partir de jogos que tornem essa aprendizagem mais prazerosa, perdem de vista as origens e necessidades de teorização dos conceitos a serem ensinados, ou seja, o modo de produção da vida, que se constitui no todo que dá unidade ao aparentemente contrário.

Ante ao exposto, verifica-se que a ação mental dos estudantes, diante da realidade observada, limita-se ao pensamento empírico, uma vez que isolam os objetos – ‘ensino tradicional’ e ‘aprendizagem significativa’ – dos aspectos mais gerais que os determinam, restringindo-os a uma situação particular, portanto, uma análise e generalização empírica, decorrente da lógica formal, já que o geral, nessa perspectiva, é aquilo que se repete em um mesmo objeto e possibilita compará-lo a outro, estabelecendo-se semelhanças e diferenças, pois são compreendidos de maneira estática.

Desse modo, os estudantes partem do particular para o geral, uma vez que este, na lógica formal, é o estável, aquilo que se repete, possibilitando, assim, o movimento da percepção ao conceito, do sensível ao abstrato, à generalização empírica do conceito (DAVÍDOV, 1988).

É possível inferir que os estudantes em processo inicial de formação de professores não analisam o processo de ensino e aprendizagem mediados por conhecimentos científicos que lhes possibilitem compreender e atuar sobre o fenômeno observado além de orientações teórico-pragmáticas, suporte esse fornecido durante a formação, revelado nos relatos.

Sobre essa questão recorreremos a escritos de Davíдов (1998) que tratam de forma crítica o ensino escolar que se realiza por meio de métodos sustentados pela lógica formal e que, portanto, desenvolve nos estudantes apenas o pensamento empírico, limitando-os a uma relação cotidiana, utilitária em direção às coisas e por isso alheia à avaliação e compreensão teórica da realidade.

## Considerações

Ante aos pressupostos apresentados, no que se refere ao desenvolvimento do pensamento empírico e do pensamento teórico na Psicologia Histórico-Cultural, é possível inferir que eles contribuem para se compreender a relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo, uma vez que pensar teoricamente sobre a realidade implica a apropriação por meio da linguagem, de um sistema conceitual que atua como mediador simbólico necessário à apreensão do objeto em suas relações e determinações históricas. Outro aspecto importante do pensar teoricamente é o trânsito do geral para o particular, do movimento que vai do abstrato ao concreto pensado, somente possível pela lógica dialética.

Portanto, ao restringir-se à descrição do aparente, captado pelas sensações e percepções imediatas, porque limitadas a um tipo de pensamento empírico, o sujeito passa a apreender apenas as propriedades isoladas do objeto, aquilo que lhe é apresentado como seus aspectos extrínsecos, posto que é um tipo de pensamento guiado pela lógica formal.

Mediante a análise dos Relatórios de estágio, depreendemos que o tipo de pensamento que os estudantes, futuros pedagogos, manifestam diante da realidade educacional é o pensamento empírico, pois perdem de vista os determinantes mais amplos das situações por eles observadas. É possível inferir, portanto, que o modo como os conteúdos que compõe o currículo do curso são trabalhados não lhes possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, irem além do imediatamente dado, cindindo teoria e prática. Porquanto, para a perspectiva teórica adotada no presente estudo, a unidade teoria e prática só se efetiva mediante a apropriação do conhecimento objetivado sob a lógica dialética.

---

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo buscar nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural contribuições para a compreensão da relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo. Para tanto, toma como fonte de análise os relatórios de Estágio Supervisionado dos estudantes dos 5º e 6º períodos do Curso de Pedagogia, concebendo-os como os articuladores dos conteúdos das disciplinas que compõem a matriz curricular e as práticas pedagógicas analisadas pelos acadêmicos em situações de estágio. Para a teoria que orienta este estudo, a apropriação de conhecimentos – considerados como mediadores culturais – é o meio pelo qual cada novo indivíduo desenvolve suas capacidades intelectivas, tornando-se parte do gênero humano. Sem perder de vista as contradições que emergem da sociedade capitalista, dos pressupostos depreende-se a possibilidade de os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados na área da ciên-

cia pedagógica atuarem como elementos mediadores entre o sujeito e a prática pedagógica, no momento de elaboração dos relatórios de estágio, quando se exige uma reflexão teórica sobre a prática vivenciada. Nessa perspectiva, portanto, a unidade teoria e prática se efetiva mediante a formação do pensamento teórico.

**Palavras-chave:** Teoria e Prática – Psicologia Histórico-Cultural – Formação do Pedagogo – Pensamento Teórico.

**Abstract:** Contributions within historical and cultural Psychology are analyzed for the understanding of the relationship between theory and practice in the pedagogue's initial formation. The sources of current analysis comprised reports of Supervised Training of university students in the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> period of the Pedagogy Course. The students are perceived as agents of the contents of the disciplines that form the curriculum matrix and the pedagogical practices investigated by the same students in training conditions. According to the theory, knowledge appropriation, as cultural mediators, is the medium through which all individuals develop their intellectual abilities and thus partaking of humanity. Without forgetting the contradictions hailing from capitalist society, the presuppositions show the possibility that historically produced knowledge and systemized in Pedagogy work as mediating factors between the subject and pedagogical practice during the elaboration of the training reports. A theoretical reflection on the experienced practice is required at this moment. Theory and practice are materialized through the formation of theoretical thought.

**Keywords:** Theory and Practice; Historical and cultural Psychology; the formation of the pedagogue; theoretical thought.

## Referências

- AFANÁSSIEV, V. G. **Fundamentos da Filosofia**. 2 ed. Moscou: Progresso, 1985.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 73-88.
- ARAÚJO, R. M. de L. A Articulação Teoria e Prática nas Políticas de Formação dos Professores para a Educação Básica: a competência como ferramenta para a formação do professor prático. In: MAUÉS, O.; LIMA, R. (Org.). **A Lógica das Competências na Formação Docente**. Belém: Edufpa, 2005, p. 113-128.
- DAVÍDOV, V.V. **La Enseñanza Escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progresso, 1988.
- KUENZER, A. Z. A relação entre teoria e prática na educação profissional. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champgnat, 2004, p.71-84.
- LEFEBVRE, H. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MORAES, S. P. G. de. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 5 jul. 2010.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.
- PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, K. A. C. P. C. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Inter-Ação Revista da Faculdade de Educação**, p. 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1532/1513>>. Acesso em: 13 maio 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em maio de 2011

Aprovado em agosto de 2011