

# Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente

*Teaching and learning: the undergraduate during teaching activity*

MARTA SUELI DE FARIA SFORNI\*

RENATA DE ALMEIDA VIEIRA\*\*



**RESUMO** – Este artigo apresenta uma reflexão sobre a formação inicial de professores, tomando como referência a Teoria da Atividade de Leontiev. Tem como ponto de partida um artigo elaborado por uma acadêmica na disciplina “Prática de Ensino – séries iniciais do Ensino Fundamental” do curso de Pedagogia, cujo tema tomou forma a partir de suas impressões como aprendiz. Nele, a estagiária, mobilizada pela experiência da docência, sente a necessidade de refletir sobre o próprio processo de formação, revelando o quanto a docência se tornou uma atividade para ela. No presente texto, suas inquietações e aprendizagens são compartilhadas com a professora orientadora e busca identificar elementos desencadeadores do movimento de formação docente.

**Descritores** – Teoria da atividade; prática de ensino; formação de professores.

**ABSTRACT** – This study aims to reflect on the initial formation of teachers based on Leontiev’s Theory of Activity. As a starting point it presents an article elaborated by a female academic trainee for the Pedagogy Course discipline named ‘Teaching Practice – the initial grades of the fundamental education’, whose theme is originated from the trainee’s impressions as a learner. Motivated by her teaching experience she felt the need of reflecting on her own formation process, revealing how much teaching became an activity for her. In the present paper her concerns and learning experiences are shared with her adviser in order to identify the elements responsible for the arising of the teachers formation movement.

**Key words** – Activity theory; teaching practice; formation of teachers.

---

## INTRODUÇÃO

Na condição de professora orientadora e na de estagiária do curso de Pedagogia, estabelecemos um diálogo em busca da compreensão de ações que permitiram que a realização da Prática de Ensino se transformasse em um elemento significativo à formação do futuro professor. A disciplina “Prática de Ensino – séries iniciais do Ensino Fundamental”, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, é oferecida aos acadêmicos do terceiro ano. São 204 horas/aulas, das quais duas horas/aulas semanais são destinadas para realização de orientações e reflexões teóricas na própria universidade, e quatro horas/aulas para observações participativas e estágio de docência em escolas do ensino fundamental. Ao final do ano letivo, os acadêmi-

cos apresentam, no “Encontro de Prática de Ensino”, parte dos resultados alcançados. No evento, aberto à comunidade acadêmica e aos professores da Educação Básica, são apresentados relatos de experiência, oficinas pedagógicas e reflexões sobre temas que mobilizaram o estagiário durante sua inserção na escola. Nesse contexto, foi feito um primeiro exercício de reflexão, por parte da acadêmica, sobre o seu movimento de formação.

O movimento de desconstrução e de novas elaborações, resultante do confronto entre aquilo que já se conhece – saber cristalizado e difícil de ser abandonado – e um outro conhecimento que se desvela, é o que denominamos de “movimento de formação”, condição que propicia uma nova qualidade ao sujeito frente a sua atividade. A interpretação desse movimento tem a finalidade de buscar indícios

---

\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. *E-mail*: martasforni@uol.com.br

\*\* Pedagoga formada pela Universidade Estadual de Maringá. Pós-graduanda do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá. *E-mail*: realvieira@gmail.com

*Artigo recebido em: outubro/2006. Aprovado em: setembro/2008.*

de ações que provoquem e dêem suporte a ele no contexto da disciplina tanto no que se refere à realização do estágio supervisionado quanto às orientações teóricas recebidas.

Debruçamo-nos, portanto, neste artigo, sobre o quesito *Aprendizagem do Aluno Estagiário*, que, dentre os vários aspectos importantes inerentes ao estágio, comumente é deixado em segundo plano, já que outras dimensões do ambiente escolar – tais como processo de aquisição do conhecimento pela criança, relação professor e aluno, avaliação da aprendizagem, entre outros – são discutidas com mais frequência do que a própria aprendizagem do acadêmico na atividade de estágio (VIEIRA, 2004).

### **PROMOVER A APRENDIZAGEM: SURGE O MOTIVO DA ATIVIDADE DE ENSINO**

Múltiplos olhares e diferentes concepções perpassam as experiências vivenciadas na disciplina de Prática de Ensino. Se, em um primeiro momento, tal disciplina se apresenta como obrigatoriedade do curso, portanto, como necessidade de cumprimento de mais uma tarefa, no decorrer das atividades, outros elementos podem se revelar, em especial no cenário da sala de aula na qual se realiza. Esses elementos do cenário, que vão sendo deslindados à medida que o acadêmico se reconhece como uma singularidade em formação, podem possibilitar a ele uma nova percepção daquela sua atividade, não mais como mera obrigatoriedade, mas como um momento privilegiado na formação.

Embora percepções e posturas desencadeadas no decorrer da Prática de Ensino sejam bastante ecléticas, de modo geral, podemos afirmar que contribuem para abalar visões românticas, ou até mesmo romper com elas, em torno de alunos e escolas sob medida. Sobre essa variedade de reações, vale destacar que, por um lado, podem surgir angústia, incertezas, incompreensões e frustrações, o que possivelmente leva o acadêmico a sérios desencontros com o curso. No entanto, a experiência vivenciada pode, também, tornar-se um momento privilegiado de desconstrução de visões idealizadas e de busca de uma melhor atuação, tendo como referência condições concretas do trabalho escolar.

Assumir uma ou outra postura frente à realidade não é, todavia, uma escolha de cada estagiário. Para que essa situação seja percebida pelo acadêmico e revertida em um salto qualitativo em sua formação, depende, em grande medida, do tipo de trabalho realizado na disciplina de Prática de Ensino.

Adentrar uma sala de aula na condição de estagiário é sempre uma experiência diferente, porque, por mais que se julgue conhecer o contexto escolar, sempre há elementos-surpresa, atitudes inesperadas e situações inusitadas.

Se, em um primeiro momento do estágio, pude, na posição de acadêmico e observador, construir algumas percepções e opiniões sobre o ambiente da sala de aula e as relações ali firmadas, em um segundo momento, quando

assumi a regência da turma, algumas opiniões e percepções de antes puderam ser desfeitas, embora outras tenham sido fortalecidas (VIEIRA, 2004, p. 3).

O que esta constatação da estagiária revela? Identificamos, aqui, um possível elemento desencadeador do desenvolvimento do estudante. Leontiev (1978) afirma que um dos primeiros aspectos a serem notados em relação às forças motoras do desenvolvimento do psiquismo infantil é a mudança do lugar que a criança ocupa nas relações humanas. Parece que este fato não se restringe ao desenvolvimento infantil, mas a todo o movimento de formação. O grande impacto sentido pela acadêmica ocorre, efetivamente, quando muda o lugar que ela ocupa, objetivamente, nas relações estabelecidas em sala de aula.

Circunstâncias concretas tiram a acadêmica do lugar de simples aluna observadora-auxiliar e a colocam no lugar de docente. Outra passa a ser sua atividade. A partir desse momento, outro tipo de interlocução com os próprios saberes é estabelecido. O repertório adquirido ao longo do curso de graduação, que permitia a emissão de juízos sobre as situações observadas, parece perder força diante das ações necessárias à realização da nova atividade. Estas foram as percepções iniciais expostas no relatório:

[...] entendo que o acadêmico, ao adentrar a sala de aula do estágio, leva consigo uma “bagagem teórica” aprendida nos bancos universitários, visto que no curso das disciplinas ele vai conhecendo, teoricamente, os vários elementos que compõem o contexto escolar. Essa “bagagem” lhe dá subsídios para apreender, por meio das observações, alguns elementos de sala de aula (VIEIRA, 2004, p. 4).

Aos poucos, os conhecimentos já adquiridos começam a ser questionados:

[...] o repertório de conhecimento teórico que o acadêmico possui e leva para o estágio se apresenta de forma estanque, embora, muitas vezes, se imagine que aquele conhecimento já esteja “pronto e acabado” e é suficientemente autônomo para ser aplicado nas diferentes situações de sala de aula (VIEIRA, 2004, p. 4).

As ações necessárias à realização da atividade de docência são um marco no movimento do pensamento da estudante, levando-a à reflexão:

[...] o conhecimento inicial que o acadêmico dispõe, e que no momento da observação se mostra adequado e, até mesmo, suficiente para “ler” alguns elementos, pode encontrar limites quando ele se põe na condição de professor da turma. E por que isso ocorre? (VIEIRA, 2004, p. 4).

O acadêmico pode conformar-se com a idéia de que, na prática, a teoria não se sustenta e, assim, passa a interromper seu processo de desenvolvimento profissional. A intervenção do professor de Prática de Ensino é, nesse

momento, fundamental. A atenção do estagiário, até então, estava voltada para a observação de questões externas a ele: as ações do professor da turma, o comportamento e a aprendizagem dos alunos, a organização escolar, os conteúdos trabalhados, dentre outras. Agora, porém, sua atenção deve se dirigir às próprias ações. Efetivamente inserido no cenário, a reflexão sobre o seu papel nesse processo passa a ser cada vez mais necessária.

[...] na etapa de observação, o estagiário ainda não está inserido na dinâmica da sala de aula como ator, e sim como figurante: ele utiliza sem maiores problemas os recursos teóricos de que dispõe tanto para analisar quanto para tirar conclusões sobre os alunos e sobre o desempenho do professor (VIEIRA, 2004, p. 5).

A necessidade de realização da docência reorganiza a relação do futuro profissional com o próprio estágio. O salto qualitativo na sua formação ocorre quando a docência passa a ser para ele uma atividade tal como a concebe Leontiev (1978, p. 296):

Nem todo o processo é uma actividade. Nós designamos apenas por este termo os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhe é própria.

[...] designamos pelo termo de actividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo facto de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objecto) coincidir sempre com o elemento objectivo que incita o paciente a uma dada actividade, isto é, com o motivo.

Percebemos que a docência passa a ser uma atividade para o estudante quando ele assume o ensino como um projeto seu, uma necessidade particular; a partir desse momento, seu compromisso não se volta mais apenas para as exigências da academia, com o professor da graduação ou da escola campo de estágio, mas para as várias crianças que esperam dele o desempenho de professor. Seus motivos são radicalmente modificados. Nascem novos motivos. Se, no início, a necessidade de realização do estágio de docência era um motivo “apenas compreendido”, e a aprovação na disciplina, o motivo “realmente eficaz” (LEONTIEV, 1978, p. 299) que movia o acadêmico, aos poucos, conforme os resultados de suas ações – positivos ou negativos –, estes passam, agora, a ser mais significativos, isto é, a realização da atividade de ensino passa a ser o motivo eficaz: “Produz-se uma nova <objectivação> das suas necessidades, quer isto dizer que elas se elevam de um grau” (LEONTIEV, 1978, p. 300, grifo do autor). A docência deixa de ser apenas uma tarefa que visa ao cumprimento de uma carga horária e a aprovação na disciplina, transforma-se em uma atividade, para a qual todas as suas ações estão voltadas.

Esta situação, porém, não é confortável ao acadêmico. Inicialmente, ele se sente “desarmado”. A formação acadê-

mica lhe parece insuficiente para a realização de sua atividade, e um elemento novo passa a ser considerado na sua análise sobre as questões educacionais – a realidade objetiva. O enfrentamento a isso, que se constitui num problema para o estudante, é o que lhe propicia uma qualidade superior de análise. Conforme Kopnin (1978, p. 140), “a medida de racionalidade de nossas idéias é determinada pelo grau de domínio sobre os fenômenos e processos da realidade objetiva”.

Antes, porém, de abordarmos a importância do conhecimento teórico para o estudante nessa etapa de sua formação, cabe destacar, ainda, que, embora lidar com essa nova situação seja, por vezes, um processo árduo, os sentimentos e as emoções com que vivencia tal momento é, também, revelador de sua atividade. Segundo Leontiev (1978, p. 297), “Um outro traço importante da actividade é que ela está associada a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos”. Essas impressões não têm existência em si, mas dependem da atividade da qual fazem parte. Assim, exemplifica o autor:

[...] o sentimento com que eu caminho na rua não é determinado pelo facto de andar nem pelas condições exteriores em que ando ou pelo facto de encontrar ou não obstáculos no meu caminho, antes depende da relação vital em que se insere a minha acção. Razão por que pode acontecer-me andar alegremente à chuva ou estar interiormente deprimido quando faz bom tempo; num caso, qualquer entrave me desesperará, no outro qualquer obstáculo imprevisível que me obrigue a entrar em casa pode encantar-me interiormente (LEONTIEV, 1978, p. 297).

Tanto o sentimento de indiferença, como o excesso de empecilhos, apontados pelo estagiário, são sinais de ausência de motivos pessoais vinculados às ações que realiza. O sentimento com que o estagiário assume a docência não é determinado pelas condições da turma ou da sala de aula, mas depende da relação vital em que se insere a sua ação. Quando o seu compromisso é com a aprendizagem dos alunos, as dificuldades, as angústias não deixam de existir, mas são mobilizadoras e não imobilizadoras de novas ações.

### **A BUSCA DO CONHECIMENTO TEÓRICO: UMA AÇÃO NA ATIVIDADE DE ENSINO**

O diálogo com a prática é fundamental para o desenvolvimento profissional, porém o diálogo é mediado por conceitos e teorias já existentes. Normalmente, até a realização do estágio, o estudante aceita ou rejeita determinados conhecimentos, não se questionando acerca do seu grau de domínio dos fenômenos da realidade. Quando, todavia, está em atividade de ensino, tende a ser mais exigente com o que lê ou ouve. No entanto, é necessário o devido cuidado para a não radicalização em torno da supervalorização da prática e a desvalorização da teoria. Segundo Kopnin (1978, p.

128, grifo do autor), “é relativa a autonomia, a independência do pensamento, como atividade intelectual, em face da atitude prática do homem ante o mundo objetivo”. Destaca, ainda que,

A força principal que dirige a evolução do pensamento é em última instância a prática, mas só em *última instância*. O pensamento tem sua lógica interna de desenvolvimento, vinculada à prática, mas relativamente autônoma. Ademais, o movimento do pensamento, centrado na lógica interna deste, pode ocorrer quer nos limites dos conceitos e teorias antes formadas, i. e., pode ocorrer, em verdade, sem a obtenção de resultados basicamente novos, quer ultrapassando os limites desses conceitos e teorias e criando novos. Só no segundo caso verifica-se o desenvolvimento real do pensamento (KOPNIN, 1978, p. 129, grifo do autor).

É preciso que a “distância entre teoria e prática”, sentida inicialmente, não leve o estagiário à desvalorização de uma ou outra. A prática que o acadêmico está vivenciando não é auto-explicativa. Muitas vezes, ao se negar a teoria, está se negando a ciência pedagógica e incorporando-se conhecimentos de senso comum para explicar os fenômenos educativos, inserindo na análise todas as contradições e preconceitos próprios desse tipo de pensamento. É nesse sentido que Kopnin afirma que “a força principal que dirige a evolução do pensamento é em última instância a prática, mas só em *última instância*”. A prática escolar já foi objeto de estudo de muitos educadores e pesquisadores, neste sentido, o estágio pode ser um momento rico para a formação docente se possibilitar o diálogo entre o saber já produzido e a vivência do estagiário.

Kuenzer (2004, p. 75-76) também nos alerta sobre o lugar da reflexão sobre a prática no processo de formação. Segundo ela, a prática em si não apresenta a potencialidade de desenvolvimento do pensamento:

[...] é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar pela observação imediata; é preciso ver além da imediatividade [...]. Ou seja, o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados.

Na perspectiva aqui assumida, a sensação de insuficiência sentida pelo estagiário diante da realidade não significa que tenha havido alguma lacuna em sua formação; ao contrário, quando sentida pelo aluno, constitui-se em um momento rico de formação, uma vez que poderá dar um “passo adiante” possibilitado pela unidade teórico-prática.

[...] na etapa de regência, na qual ele já se coloca como orientador da dinâmica da sala de aula, ele precisa dar um “passo adiante”, ou seja, espera-se que ele, além de lançar mão do repertório aprendido, tenha condições de transpô-lo para a prática, atentando para o movimento que perpassa a situação escolar real. Esse é, pois, o ponto nevrálgico do estágio, visto que fazer as relações entre aquele conhecimento teórico estante e as situações práticas vivenciadas não constitui tarefa fácil (VIEIRA, 2004, p. 5).

O conteúdo novo, adquirido no contato com a realidade, rompe com a forma de pensamento presente até então, exigindo nova forma de apreensão das questões educacionais. Nesse movimento, eminentemente dialético, forma-se uma nova qualidade de pensamento. A percepção possibilitada pela experiência de estágio, exposta acima, corresponde ao descrito por Kopnin acerca do próprio movimento do pensamento:

Ao iniciar cada ato do processo do pensamento, o homem está munido da experiência precedente do conhecimento, fornecida pelo aparelho conceitual, por meio do qual tenta captar novas leis e propriedades da realidade objetiva. [...] Entretanto, as fronteiras dos conceitos anteriores podem ser estreitas para o novo conteúdo a que leva o movimento do pensamento. Os conceitos anteriores podem servir de obstáculo à assimilação das novas propriedades e leis. É por isso que é indispensável a mudança do aparelho conceitual do pensamento, completando-o com novos elementos (KOPNIN, 1972, p. 40).

Esse movimento, porém, não ocorre no estagiário sem que haja suporte para que suas ações sejam refletidas. As ações mal sucedidas são tão promotoras de reflexões quanto aquelas bem sucedidas:

A meu ver, um grande problema se revela quando o acadêmico não obtém sucesso na execução de sua “receita”. Quando isso ocorre, tem-se, normalmente, como primeira atitude mudar a estratégia de encaminhamento das aulas; por exemplo, ao invés de se realizar uma aula mais dinâmica, opta-se por fazer uma aula mais tradicional. Mas, quando o insucesso na execução da receita se repete, faz-se presente grande frustração, que pode ser percebida na atitude de recuo diante da situação imprevista, em que o acadêmico tanto pode ser levado a se mostrar resistente a repensar o seu propósito no estágio quanto a questionar se a aplicação das “receitas” de como ensinar é realmente a finalidade da disciplina de Prática de Ensino (VIEIRA, 2004, p. 5-6).

Muitas vezes, o acadêmico, ao se dar conta desse impasse, acaba por ignorá-lo, adaptando-se à metodologia e a comportamentos já estabelecidos na escola, mesmo que

o negue teoricamente, e segue suas atividades sem dar o “passo adiante”.

Certamente que esse momento de frustração desestimula o acadêmico – ainda mais se considerando as dificuldades que encontramos no decorrer do nosso processo de formação –, chegando este, em alguns casos, a assumir o estágio como cumprimento burocrático de tarefas que não se podem evitar. Torna-se, portanto, algo forçado, quase sem sentido para sua formação (VIEIRA, 2004, p. 6).

A depender da postura assumida pelo professor de Prática de Ensino, a experiência do estudante se dará no sentido de testagem de encaminhamentos metodológicos aprendidos durante o curso. Com isso, a Prática de Ensino deixa de propiciar uma aprendizagem nova e se torna mera aplicação de algumas técnicas de ensino; é como se o acadêmico fosse aplicar uma “receita”, válida para as mais diferentes situações, cabendo ao professor apenas avaliar seu desempenho na aplicação.

Nessa mesma direção, Pimenta (2002, p. 26) sustenta a importância da teoria na formação do docente, a qual o dota de condições para uma ação contextualizada, cujos “[...] saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. Por isso, leituras sobre o processo educativo, contatos com experiências de ensino bem sucedidas, exposições teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem, reflexões sobre a função da escola; enfim, momentos de estudo, durante a realização da Prática de Ensino, são de fundamental importância para que o “ponto nevrálgico”, do qual se falou anteriormente, constitua-se em um salto qualitativo na formação docente. Muitos estudos dessa natureza foram realizados nas séries iniciais do curso de graduação; no entanto, agora, frente ao novo lugar ocupado pelo acadêmico, esses estudos são ressignificados. A própria atividade de estudo ganha um novo sentido para o acadêmico.

Acreditamos que o impasse inicial entre o conhecer teórico e o fazer prático pode gerar efeitos tanto “negativos” quanto “positivos” para a formação do professor. Negativo para aqueles que se prendem tão somente às suas “verdades” ou, ainda, que se entregam ao ativismo sem se incomodar com os resultados de seu trabalho, com a coerência e o sentido dessas ações para a sua formação, recusando-se, assim, buscar, segundo bases teóricas, elementos para reflexão de suas ações práticas, de modo a promover uma síntese de novos conhecimentos. E positivo para aqueles que aproveitam o momento de incertezas, frustrações e descobertas como motivo para superar o limite da percepção simples, procurando apreender as relações mais complexas do conhecimento teórico e prático. Sobre essa segunda atitude, vale salientar que ela ocorre à medida que o conflito estabelecido suscita inquietações que levem o acadêmico a buscar meios para compreensão e resolução dos problemas

encontrados. Envolve um movimento que envolve a prática inicial, a teoria e novamente a prática, agora refletida e reelaborada à luz do conhecimento teórico. Tal movimento é complexo, porém imprescindível à sólida formação profissional.

Diante dessas considerações e adotando-as como linha mestra das reflexões ora expostas, consideramos que o impasse inicial entre conhecimento teórico e prático, que permeia as experiências de Prática de Ensino – mas que não ocorre somente nessa disciplina –, quando não intencionalmente enfrentado, acaba por contribuir com a manutenção do *status quo*, uma vez que se torna difícil questionar, discordar ou criticar uma prática, seja ela social ou especificamente escolar, para além de seus elementos aparentes se não há um conhecimento científico que permita fazer isso. Assim, sem o conhecimento teórico para apreender o empírico, sem o domínio do conhecimento acumulado pela humanidade, retiram-se das mãos do professor os instrumentos necessários à sua autonomia profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refutar a idéia do senso comum de que a teoria não se aplica à prática é um esforço que se precisa despender, já que, além de ser equivocada, tem servido para fomentar discursos que justificam políticas públicas descompromissadas com a implementação de uma sólida formação do professor e, sobretudo, com a melhoria das condições do trabalho docente.

É certo que o estabelecimento da relação entre conhecimento teórico e prático, por si só, não revoluciona o aprendizado do professor em formação nem resolve os problemas encontrados na hora de ensinar. É importante atentar para o fato de que a dicotomização do conhecimento não é uma invenção da escola, mas decorre da fragmentação das relações que imperam na sociedade contemporânea, em que tudo é percebido de forma atomizada e autônoma. Todavia, ao buscar tecer essas relações, se está, de certo modo, admitindo a complexidade de ser professor, reconhecendo como é difícil apreender a teoria ao se pensar em sua legitimidade na prática, desmistificando, assim, a crença de que ser professor é uma missão e de que apenas boa vontade basta para realizá-la.

Ao se reconhecer a complexidade da profissão docente, nega-se a sua simplificação, o que, por sua vez, desdobra-se em uma ressignificação da formação, visto que, se tal profissão é complexa, exige-se uma formação correspondente. Neste ponto é que o arcabouço teórico estudado deve servir como instrumental de reflexão à prática, a qual é, segundo Valdemarin (1998, p. 80), “atividade complexa que tem como ponto de referência geral a possibilidade do conhecimento pelo ser humano como atividade que deve ser dirigida, direcionada, ensinada”.

Para finalizar, é preciso destacar que o conhecimento teórico só vai ser, de fato, apropriado e utilizado pelo aca-

dêmico como instrumento de reflexão da sua prática quando realmente houver uma conjunção de fatores que o mobilize para isso. Não naturalizar os conflitos próprios decorrentes da sua inserção na realidade escolar, mas tomá-los como problemas a serem resolvidos pelo estagiário em conjunto com seus colegas e seu professor parece ser o ponto de partida para essa mobilização. Enfim, quando a docência se transforma em uma atividade para o estudante, ele se reconhece como uma singularidade em formação, que sabe algumas coisas, mas reconhece que há um universo de outras coisas para aprender. Percebe que uma postura sectária, uma percepção simplificadora e verdades cristalizadas sobre o contexto escolar não colaboram para uma boa formação. Toma cuidado com a tendência de valorização de apenas uma das dimensões do conhecimento (teórico ou empírico), dado que tal valorização “parcial” limita suas possibilidades de aprendizagem; logo, de ensino também.

### REFERÊNCIAS

- KOPNIN, P. V. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- \_\_\_\_\_. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KUENZER, A. Z. A relação entre teoria e prática na educação profissional. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI (Orgs.). *Conhecimento local e universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p.71-84.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- VALDEMARIN, V. V. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 44, p. 73-84, abr. 1998.
- VIEIRA, R. A. Prática de ensino: aprender a ensinar e ensinar aprendendo. In: ENCONTRO DE PRÁTICA DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEM, 2., 2004, Maringá. *Anais...* Maringá: LAP/ UEM, 2004. p. 1-11.