

A didática desenvolvimental na formação inicial docente: por uma ética do encontro

Maria Fernanda Diogo
Charles Augusto Christ

Resumo

Este artigo objetivou reconhecer se o ensino nas licenciaturas de uma universidade federal logrou contribuições à constituição da práxis docente. Para alcançá-lo, apresentamos os sentidos produzidos por licenciandos/as acerca de sua formação inicial. Baseamo-nos na estrutura conceitual da psicologia histórico-cultural e empregamos núcleos de significação para analisar 16 entrevistas individuais com licenciandos/as dos cursos presenciais dessa instituição. As análises utilizaram as unidades da obutchénie como escopo analítico, conceito que une ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Os sentidos atribuídos pelos/as licenciandos/as revelaram a interdependência entre teoria e prática no contexto da docência, ressaltaram a importância de transcender os fundamentos teórico-metodológicos das ciências e de aprender a planejar movimentos didáticos que efetivem a práxis. O enquadramento presencial das aulas e a mediação de professores/as formadores/as de qualidade facilitaram que os/as licenciandos/as refletissem sobre a práxis docente. Os encontros e a dinâmica didático-pedagógica das aulas potencializaram a unidade entre ensino e aprendizagem e propiciaram o desenvolvimento de docentes e discentes por meio de um processo dialético analisado a partir do conceito de obutchénie. Uma educação emancipatória e omnilateral se nutre no/do encontro, enfrentando o desafio ético-político de construir um projeto de educação que se oriente para além do capital.

Artigo produzido com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq

Recebido em: 26/01/2024
Aprovado em: 15/05/2024

Palavras-clave: Didática Desenvolvimental. *Obutchénie*. Licenciaturas.



Abstract**Developmental didactics in initial teacher training: towards an ethics of encounter**

This article aimed to recognize whether teaching in teacher training courses at a federal university made contributions to the formation of teaching praxis. To achieve this, we present the senses produced by undergraduate students about their initial teacher training. We were based on the conceptual structure of historical-cultural psychology and used meaning cores to analyze 16 individual interviews with undergraduate students from in-person courses at this institution. The analyzes used the units of obutchénie as an analytical scope, a concept that unites teaching, learning and development. The senses attributed by the undergraduate students revealed the interdependence between theory and practice in the context of teaching, highlighted the importance of transcending the theoretical-methodological foundations of science and learning to plan didactic movements that implement praxis. The face-to-face setting of the classes and the mediation of quality teacher trainers made it easier for the undergraduate students to reflect on teaching praxis. The encounters and the didactic-pedagogical dynamics of the classes enhanced the unity between teaching and learning and fostered the development of teachers and students through a dialectical process analyzed based on the concept of obutchénie. An emancipatory and omnilateral education is nourished in/by the encounter, facing the ethical-political challenge of building an education project that goes beyond capital.

Keywords:
Developmental
Didactics.
Obutchénie.
Teacher training
courses.

Resumen**La enseñanza para el desarrollo en la formación inicial del profesorado: hacia una ética del encuentro**

Este artículo tuvo como objetivo reconocer si la docencia en cursos de pregrado en una universidad federal contribuyó a la constitución de la praxis docente. Para lograrlo, presentamos los significados producidos por estudiantes de pregrado sobre su formación inicial. Nos basamos en la estructura conceptual de la psicología histórico-cultural y utilizamos núcleos de significado para analizar 16 entrevistas individuales a estudiantes de pregrado de cursos presenciales de esta institución. Los análisis utilizaron como ámbito analítico las unidades de obutchénie, un concepto que une enseñanza, aprendizaje y desarrollo. Los significados atribuidos por los estudiantes de pregrado revelaron la interdependencia entre teoría y práctica en el contexto de la enseñanza, destacando la importancia de trascender los fundamentos teórico-metodológicos de la ciencia y aprender a planificar movimientos didácticos que implementen la praxis. La presencialidad de las clases y la mediación de formadores de calidad facilitaron a los estudiantes de pregrado la reflexión sobre la praxis docente. Los encuentros y la dinámica didáctico-pedagógica de las clases potenciaron la unidad entre la enseñanza y el aprendizaje y favorecieron el desarrollo de docentes y estudiantes a través de un proceso dialéctico analizado a partir del concepto de obutchénie. Una educación emancipadora y omnilateral se nutre en/del encuentro, afrontando el reto ético-político de construir un proyecto educativo que vaya más allá del capital.

Palabras clave:
Enseñanza para el
Desarrollo.
Obutchénie.
Grados.

Introdução

Na formação inicial para a docência, é importante apresentar aos/as licenciandos/as os saberes teórico-metodológicos de sua área de atuação específica, assim como os do campo da educação, promovendo a capacidade de [re]pensar a ação educativa. O presente texto demonstra os sentidos produzidos por futuros/as professores/as sobre sua formação, objetivando reconhecer a potencialidade de o ensino nos cursos de licenciatura ter contribuído para que eles/as constituíssem a práxis docente.

A perspectiva de práxis utilizada no estudo baseou-se na teoria marxista. Para Konder (2018, p. 113), a originalidade de K. Marx (1818-1883) está na concepção dialética: “o humano existe elaborando o novo, através da sua atividade vital, e com isso vai assumindo sempre, ele mesmo, novas características”. Compor uma ação profissional sustentada na/pela práxis é uma tarefa altamente complexa e de longo prazo, exige unidade entre ação, reflexão e autoquestionamento e forja uma “[...] teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática” (Konder, 2018, p. 123).

Para alcançar a práxis, os/as licenciandos/as precisam compreender as relações entre o ensino e o contexto social, potencializando uma perspectiva crítico-emancipadora. Segundo Martins (2015), o/a professor/a deve desenvolver uma dimensão *autocriativa* que encerra uma tríplice orientação: o que fazer, para que fazer e como fazer, pois o sentido do ato não se encerra em si mesmo, associando-se ao contexto social mais amplo. “O sujeito da práxis não prescinde da sua subjetividade, mas a transcende em direção à sua objetivação, integrando o processo social de transformação da realidade” (Martins, 2015, p. 36).

Na formação docente, é benéfico o fomento de ações trans/formativas (Stetsenko, 2016), que desafiem ideologias adaptativas, ampliem horizontes interpretativos e superem os saberes espontâneos e irrefletidos. Para Silva (2018), faz-se preciso desenvolver uma *epistemologia da práxis*, valorizando o saber teórico-conceitual e inserindo a escola (e seus personagens) nos debates político, cultural e social. Assim, a prática passa a nutrir a teoria de forma crítica e politizada, e a educação a almejar o processo de emancipação humana. “O produto final não é um conhecimento pronto, mas um ser humano novo, convededor de sua condição de sujeito do conhecimento dos processos de conhecer” (Silva, 2018, p. 38).

No trabalho educativo, torna-se importante consolidar as condições para os/as estudantes se apropriarem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano, e isso está intimamente relacionado ao desenvolvimento docente (Martins, 2015). Ora, ao pesquisarmos a potencialidade de o ensino nas licenciaturas ter promovido o desenvolvimento da práxis entre os/as licenciandos/as,

precisamos reconhecer *como* o ensino se efetivou e foi significado, pois as mediações pedagógicas podem ou não viabilizar o desenvolvimento a depender da forma como estas se objetivaram.

As reflexões aqui propostas alicerçam-se na psicologia histórico-cultural, desenvolvida por L. S. Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores. Essa teoria refuta noções positivistas, biologizantes e essencialistas, sustentando que, por meio da atividade mediada, os sujeitos se apropriam das significações sociais e transformam seus contextos. Utilizamos nas análises um conceito dessa teoria para o qual não há tradução precisa em língua portuguesa: *obutchénie*. Longarezi e Puentes (2017) apontam que esse termo já foi traduzido por ensino, aprendizagem, educação e instrução. Como as traduções geralmente suprimem a matriz dialética que sustenta o conceito, optamos por manter no presente texto a transliteração da palavra russa *обучение*.

Todo conceito, principalmente os traduzidos, resulta em apropriações diversas. Utilizaremos nas análises a forma como o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi), ligado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), apropria-se do conceito *obutchénie*. Para o Gepedi, este se relaciona aos processos educativos específicos das instituições escolares, ligando ensino, aprendizagem e desenvolvimento (Longarezi; Puentes, 2017). Longarezi (2020) descreve que *obutchénie* se constrói no processo pedagógico, implica os atores envolvidos e toma os campos contrários como unidade dialética. Com base na Teoria da Atividade, de A. N. Leontiev (1903-1979), a autora aponta que *obutchénie* se alicerça na unidade ensino-aprendizagem, conectando a ação docente e a autotransformação dos/as estudantes; e na unidade *obutchénie*-desenvolvimento, pela organização de processos didáticos que promovam o ensino desenvolvimental.

A concepção de ensino desenvolvimental está associada às ideias de Davidov (1988, p. 3), pela formação do pensamento teórico por meio da atividade de estudo. Um processo didático voltado para o desenvolvimento “[...] debe enseñar a los alumnos a pensar, es decir, desarrollar activamente en ellos los fundamentos del pensamiento contemporáneo, para lo cual es necesario organizar una enseñanza que impulse el desarrollo”. Nessa medida, uma didática desenvolvimental almeja o *desenvolvimento qualitativo* do pensamento dos/as estudantes para que eles/as sejam capazes de enfrentar dilemas e elaborar estratégias de ação.

Com base em Longarezi (2020; 2021a; 2021b), Longarezi e Souza (2018) e Franco, Souza e Ferola (2018), a *obutchénie* pode ser analisada sob três unidades:

A primeira unidade é a conteúdo-forma. Longarezi (2021b) alicerça sua fundamentação nas categorias totalidade e historicidade e no método dos conteúdos, de V. V. Davidov (1930-1998). Essa unidade considera a ação indissociável dos processos que a constituem, uma vez que “estudar uma coisa historicamente significa estudá-la em movimento” (Vigotski, 2021, p. 83). A compreensão de um conceito (síntese abstrata) implica apreendê-lo historicamente, ou seja, captar

como a ciência produz seus conteúdos, “[...] permitindo a apropriação do lógico-histórico do conceito, nuclear do conhecimento científico; num movimento do abstrato ao concreto” (Longarezi; Souza, 2018, p. 462). Os conhecimentos científicos incorporam por superação os espontâneos, em uma tensão dialética. Esses não são assimilados ou memorizados, “[...] mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do próprio pensamento” (Vigotski, 2009, p. 260). Para Vigotski (2009, p. 290), “a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos”.

A segunda unidade é a imitação-criação. Longarezi (2021a) localiza seu cerne na aprendizagem colaborativa, demonstrando que o apoio de uma pessoa mais experiente pode propiciar uma zona de desenvolvimento próxima ou iminente para o/a aprendiz. A autora reforça que as mediações pedagógicas nos ambientes escolares precisam estar alicerçadas em *conceitos científicos*, uma vez que o papel docente é formar o pensamento teórico (Longarezi, 2020). A interiorização de conceitos ocorre, também, por imitação – esta nunca se limita a um ato mecânico-reprodutivo, posto estar envolta em processos criativos e afetivos. “A criação traz traços do ‘antigo imitado’, mas, a partir do confronto entre vários e distintos elementos, produz algo novo e singular, próprio do sujeito” (Longarezi, 2021a, p. 509).

A terceira unidade é a ruptura-desenvolvimento. A psicologia histórico-cultural comprehende que o desenvolvimento não ocorre de modo linear, cumulativo e invariante, mas se dá por revoluções e por superação. Essa unidade representa, segundo Longarezi (2021b), os atributos essenciais do processo dialético que promovem a emergência do novo como síntese da luta entre os contrários, visto não ser possível ocorrer desenvolvimento sem crises.

Para que ocorram processos associados a um ensino que favoreça o desenvolvimento nas licenciaturas, os/as professores/as formadores/as precisam planejar movimentos didáticos que promovam o pensamento teórico dos/as licenciandos/as. Caso contrário, eles/as terão intensas dificuldades de forjar ações trans/formativas (Stetsenko, 2016).

Após introduzir a temática tratada no estudo, vamos expor o método que alicerçou a pesquisa, descrever os resultados obtidos e discuti-los à luz da psicologia histórico-cultural.

Procedimentos metodológicos

A instituição de ensino superior (IES) que cedeu o campo para este estudo é uma universidade federal localizada no sul do Brasil, com quase 32 mil estudantes matriculados/as em 119 cursos de graduação (107 presenciais e 12 na modalidade Educação a Distância – EaD) (UFSC, 2022). Os sujeitos dessa pesquisa eram licenciandos/as matriculados/as nos cursos presenciais da IES, ofertados em 14 áreas: Biologia, Ciências Sociais, Educação do Campo, Educação Física,

Filosofia, Física, Geografia, História, Intercultural Indígena, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química. Alguns cursos têm várias turmas semestrais, perfazendo 34 turmas ativas¹, ou seja, as licenciaturas compõem 28% dos cursos ofertados pela IES. Todos os cursos são semestrais: 17 têm duração de 8 semestres, 7 duram 9 semestres e 4 possuem 10 semestres (Puntel; Triches, 2023).

A pesquisa usou abordagem qualitativa e ocorreu em duas etapas. Na primeira, de caráter exploratório, propusemos questionários *on-line* aos/as licenciandos/as e realizamos a análise das matrizes curriculares dos cursos. Obtivemos 98 respostas, distribuídas entre estudantes matriculados/as nas licenciaturas presenciais do campus central da IES². Na segunda etapa da pesquisa, realizamos 16 entrevistas individuais semiestruturadas, buscando aprofundar a compreensão dos sentidos produzidos pelos/as acadêmicos/as sobre sua formação inicial. Os/As participantes da segunda fase do estudo estavam matriculados/as em oito áreas (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras – Inglês e Alemão –, Matemática e Pedagogia) e frequentavam os semestres finais de seus cursos.

Analisamos aqui as respostas obtidas na segunda etapa. As entrevistas ocorreram entre o final de 2021 e o início de 2022, no formato remoto, em virtude da crise sanitária decorrente da pandemia de Covid-19. O/A pesquisador/a solicitou a anuência do/a entrevistado/a ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja cópia foi enviada para o *e-mail* dos/as participantes. Realizamos a gravação do áudio do encontro, todas as entrevistas foram integralmente transcritas e esse material serviu de fundamento para as análises.

Realizamos entrevistas comprehensivas. Para Silva (2006), o/a entrevistador/a deve articular o objeto ao campo de estudo, conduzindo as questões de modo a buscar as unidades de sentido atribuídas ao objeto. Para tanto, é preciso desenvolver um processo empático de escuta e “[...] ver as coisas do ponto de vista do outro, pois, na entrevista comprehensiva, os valores explicitados por meio das falas dos sujeitos seriam mediadores da compreensão e explicação dos sentidos [...]” (Silva, 2006, p. 38). Zago (2003, p. 296) destaca que o/a entrevistador/a não precisa seguir o roteiro rigidamente, as questões podem ser alteradas conforme o direcionamento da conversa. “Na entrevista comprehensiva, o[a] pesquisador[a] se engaja formalmente; o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao[à] pesquisador[a] é a riqueza do material que descobre”.

¹ Das 34 turmas, 3 são ofertadas na modalidade EaD – 2 turmas de Letras e 1 de Matemática: os/as licenciandos/as dessas turmas não compuseram o estudo.

² Além do campus central, são ofertadas uma turma de licenciatura em Química e duas em Matemática no campus de Blumenau/SC (Puntel; Triches, 2023).

A análise das entrevistas inspirou-se nos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006; 2013). Buscamos a processualidade histórica e dialética nas falas dos sujeitos, almejando apreender seu movimento com relação ao objeto da pesquisa e compreender as determinações históricas e sociais que os motivam à ação e à atribuição de sentidos.

Conforme indicação de Aguiar e Ozella (2006; 2013), foram realizadas leituras iniciais e o material foi organizado em *pré-indicadores* que destacavam temas importantes relacionados aos objetivos do estudo. Na sequência, estes foram agrupados em *indicadores* em virtude de sua similaridade, complementaridade ou contraposição. Por fim, a articulação dos indicadores resultou nos *núcleos de significação*, expressando “[...] os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para os sujeitos, que os envolvem emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231).

Neste artigo, analisaremos dois núcleos relacionados à formação nas licenciaturas: (1) o agir, o refletir e o teorizar sobre a práxis docente e (2) a perspectiva ético-estética na/da formação de professores/as. As respostas que os compõem foram apresentadas na sequência.

Apresentação dos núcleos de significação

Os núcleos de significação aqui articulados apresentam os sentidos produzidos pelos/as acadêmicos/as sobre sua formação inicial, considerando as condições objetivas e subjetivas envolvidas nessa construção. Os núcleos foram construídos a partir das entrevistas com os/as licenciandos/as e aglutinam vivências singulares como representativas das mediações sociais presentes nos processos formativos, pois, de acordo com Vigotski (2004), o conhecimento do singular é a chave da psicologia social.

Antes de adentrar na apresentação dos núcleos, é importante esclarecer a diferença na formação do/a bacharel e do/a licenciado/a. O bacharelado busca aprofundar saberes em uma área do conhecimento; já a licenciatura visa à formação de professores/as para atuarem, principalmente, no ensino fundamental e médio. Há disciplinas comuns às duas formações e outras específicas. As seguintes unidades pedagógicas são exclusivas às licenciaturas: didática, psicologia educacional, metodologia de ensino, teorias da educação, organização escolar e a disciplina de estágio na área escolhida. É possível obter uma dupla titulação, mas, na IES que cedeu o campo para este estudo, esta se dá de forma concomitante³. Há cursos nos quais a opção é feita no vestibular, mas, na maioria deles, a entrada ocorre pela área básica de ingresso e, nesse caso, há um só currículo até o

³ Há uma única exceção: no curso de História, os/as formandos/as recebem a habilitação para bacharelado e licenciatura em História. Fonte: <https://historia.grad.ufsc.br/matriz-curricular/>.

quarto semestre, período no qual os/as graduandos/as realizam a escolha pelo bacharelado ou pela licenciatura.

Realizadas essas considerações, iniciamos as apresentações dos dois núcleos de significação. Optamos por articular as falas dos sujeitos da pesquisa entre si, formando um todo orgânico que caracteriza cada um dos núcleos. Assim, a apresentação já vai revelando as zonas de sentido atribuídas à formação docente vivenciada pelos sujeitos. Os trechos extraídos das entrevistas foram colocados entre aspas duplas, seguidos da identificação do sujeito. Utilizamos colchetes para fazer interpolações ou supressões nas falas evidenciadas.

Primeiro núcleo: o agir, o refletir e o teorizar sobre a práxis docente

No primeiro núcleo, agrupamos trechos extraídos das entrevistas que aludiram à relação entre a teoria e a prática no currículo das licenciaturas, às diferenças percebidas entre os cursos de licenciatura e bacharelado e à mediação dos/as professores/as formadores/as.

Iniciamos pela apresentação das falas relacionadas aos fundamentos teóricos para o exercício docente. Destacando a importância da licenciatura para sua formação, uma entrevistada relatou que a “[...] educação é uma ciência, exige estudo, exige fundamentação teórica [...]”. Ela complementou: “[...] se não fosse toda essa conceituação, [...] eu olharia para a escola com os olhos de uma estudante e não com os olhos de uma professora que está ali para se inserir nesse espaço de uma maneira totalmente diferente” (S10). Outra assinalou a tessitura das unidades curriculares na formação inicial docente: “Todas as disciplinas que eu fiz ao longo dos quatro anos, todas elas pra mim se conectavam de alguma forma, sabe? E todas elas eu vi refletidas na prática do estágio, no final” (S01).

O estágio curricular supervisionado foi um ponto de destaque: a partir dessa vivência, os/as entrevistados/as disseram ter conseguido “ligar várias teorias” (S06). Faz parte da formação inicial o cumprimento de 400 horas de estágio supervisionado (Brasil, 2019). Na IES que cedeu o campo para o estudo, os estágios são ofertados na forma de unidades curriculares e são necessários, no mínimo, dois semestres para integralizar sua carga horária⁴.

Percebemos nas entrevistas que assumir a postura docente permitiu ressignificar conceitos e, em alguns casos, desencadeou a necessidade de aprofundamento teórico, como exposto por este licenciando: “[...] só a prática não ia fazer com que eu chegassem na prática docente que eu gostaria de ter, então isso foi algo bastante importante de constatar. Me motivou, inclusive, a ir para as pesquisas, a querer me aprofundar em alguns tópicos mais teóricos” (S11). O estágio foi significado

⁴ A maioria dos cursos de licenciatura dessa IES divide o estágio curricular supervisionado obrigatório em dois semestres. Há uma exceção: a licenciatura em Física divide o estágio em quatro disciplinas, integralizando 486 h/a.

como um elo entre a teoria e a prática, ensejando a recuperação mnemônica e a análise dos saberes conquistados no curso. Uma licencianda alegou que o estágio propiciou “[...] praticar e refletir sobre a nossa prática. Então, acho que era o lugar onde explicitamente a gente conseguia falar sobre isso e pensar sobre isso, ter consciência” (S01). Outra narrou que, nos estágios, “[...] a gente foi discutindo, construindo e descobrindo praticamente qual era a [nossa] persona de professor” (S10). Essa experiência teve um caráter propulsor de mudanças, de acordo com outro entrevistado: “O estágio [...] foi transformador. Se eu não tivesse passado por aquela etapa dentro do curso, eu não me sentiria confortável para ser professor, [...] aquela experiência [...] [me] mudou totalmente” (S05). O estágio foi caracterizado como um espaço de produção de sentidos em relação à docência, como podemos ver neste relato: “[o curso] faz total sentido depois do estágio, [...] parece que tudo que você estudou, de algum modo, aparece ali. [...] A gente tem noção de como [...] tentar lidar com uma coisa ou com outra melhor porque a gente estudou para estar ali” (S03).

Não obstante, há um longo percurso acadêmico até que os/as licenciandos/as alcancem as disciplinas de estágio⁵ e muitos/as apontaram falhas na interlocução entre a teoria e a prática nas fases iniciais, uma fragmentação na qual a primeira antecedeu a segunda. Um licenciando comentou: “Você espera um curso inteirinho para, só no final, ter um estágio. [...] Tem um lapso gigantesco. [...] A gente chega com toda a bagagem da licenciatura [...] [para] colocar em prática quase no final do curso. Pra mim, é uma coisa que não faz muito sentido” (S05). Outro destacou a diferença entre reflexão e atuação: “A gente reflete bastante sobre a prática, mas uma coisa é você refletir sobre a prática [e] outra coisa é a prática em si, né?” (S16). Um entrevistado apontou que seu curso estava “superbem construído metodologicamente”, mas faltavam ações práticas em todas as disciplinas: “[...] eu acho que seria interessante a gente ter [...] simulações internas, [...] fazer aulas-teste ou algumas atividades nesse sentido [para] que [os/as licenciandos/as] pudessem exercer a atividade docente antes d[e assumir um]a sala de aula” (S14). Algumas IES possuem outra compreensão sobre a relação entre teoria e prática na formação docente. Um entrevistado realizou mobilidade acadêmica e fez uma comparação entre os currículos de sua universidade de origem e da receptora. Segundo ele: “A [IES receptora] tem uma coisa de pensar em sala de aula. [...] Eu vejo que aqui [IES de origem] ainda é muito descolado, [...] [são] três anos fazendo as cadeiras [disciplinas] teóricas, daí você faz as [disciplinas] pedagógicas. [...] Lá na [IES receptora] a gente ia pra escola nas disciplinas normais, a gente fazia as atividades e a gente tinha que levá-las e aplicar na escola” (S13).

⁵ Por via de regra, as disciplinas de estágio estão alocadas nos dois últimos semestres dos cursos.

De modo geral, os/as entrevistados/as desaprovaram as disciplinas que se restringiram aos fundamentos teórico-metodológicos, pois estas se limitaram ao “[...] campo das ideias” (S07). As unidades comuns aos cursos de licenciatura e bacharelado foram mencionadas de modo especialmente crítico. Os/As entrevistados/as apontaram que estas tornavam o currículo das licenciaturas “engessado” (S04; S07) ao privilegiarem os fundamentos da ciência, serem orientadas para a pesquisa e não tecerem relações com as demandas da docência. Um entrevistado assinalou que faltou “[...] relacionar a teoria com a prática, porque podemos ver a teoria e tal, mas eu sinto que às vezes fica muito abstrato” (S16). Um licenciando em História pontuou que as “[...] disciplinas que tratam do estudo da História [deveriam ficar] como optativas, um currículo menos engessado, e colocar como obrigatórias as [disciplinas] voltadas à licenciatura mesmo, porque a gente forma, às vezes, professores que saem da universidade e não estão preparados pra dar aula [...]” (S04). Ele ressaltou que as disciplinas do bacharelado não o auxiliaram na docência: “O pesquisador [no bacharelado] está mais presente do que o professor” (S04). Outro licenciando destacou que mais importante do que dominar o conteúdo em si era saber “[...] como abordar isso no ensino médio” (S02). Uma entrevistada considerou o currículo do bacharelado “[...] uma coisa muito engessada [...], [pois] você aprende a dominar determinados conteúdos, [...] mas o principal, que é saber adaptar esse conteúdo para o ouvinte, não acontece”. Ela completou: “[...] conteúdos mais densos do bacharelado eu nem uso, não aplico muito porque usaria mais se eu fosse atuar como bióloga mesmo, né? [...] Eu não sou bióloga, eu sou professora de biologia” (S07).

Por outro lado, quando os/as professores/as formadores/as sabem mediar com maestria os conteúdos teóricos, estes se tornam ferramentas importantes para os/as futuros/as docentes. Uma licencianda em Matemática narrou que foi apresentada à álgebra linear no ensino médio, e, àquela época, achou que o conteúdo “não fazia sentido” (S10). Este foi ressignificado quando ela cursou a disciplina de álgebra linear na graduação, conforme suas palavras: “sabe aqueles estalos internos que dá e você fica, tipo, [...] eu quero estudar a minha vida inteira sobre isso! [...] O professor [da IES] foi essencial para eu entender [...] por que aquele negócio precisava ser apreendido e qual era o motivo dele estar no currículo!” (S10).

A significação atribuída pelos/as licenciandos/as à formação específica propiciada pelas disciplinas pedagógicas foi, de modo geral, positiva. Um entrevistado destacou que essas unidades prepararam-no para a docência, pois, “[...] por mais que a nossa formação tenha muitas lacunas, [...] o curso nos dá elementos para pensar [...] uma prática pedagógica de fato embasada em crítica, não só uma reprodução de um *modus operandi* de como as pessoas acham que tem que ser a educação ou das práticas hegemônicas que a gente vê por aí” (S11). Algumas unidades curriculares foram salientadas: “[...] teorias da educação começou um movimento mais forte no sentido de refletir sobre a práxis, psicologia da educação também, [...] a metodologia no ensino de Ciências fechou,

pra mim, essa tríade” (S07). Um entrevistado contou que a licenciatura alargou seus horizontes: “Minha visão mudou e, com certeza, esses teóricos [da educação] contribuíram para isso” (S16). Duas entrevistadas haviam feito anteriormente o bacharelado e consideraram a licenciatura um “divisor de águas” (S07; S10). Uma delas apontou que a licenciatura lhe trouxe segurança para “[...] explorar de forma mais holística um determinado assunto com base nas demandas da turma. [...] Essa flexibilidade eu não tinha nenhuma antes” (S07). Ela concluiu: “A aquisição de reflexões e de conteúdos que as disciplinas da licenciatura proporcionam [dão] um outro olhar, né?” (S07).

As significações são variáveis e, também, foram tecidas críticas à efetividade dos saberes conquistados. Uma entrevistada citou que “[...] o currículo das licenciaturas não te forma professor porque ele é quase igual ao do bacharel[ado]. Deveriam ter mais discussões teóricas sobre educação” (S10). Outro desabafou que não se achava plenamente preparado para a docência: “[...] a universidade poderia deixar a gente mais pronto, pelo menos não ter esse medo da turma, que eu acho que isso é o principal” (S04). Ele complementou: “[...] a gente chega com uma bagagem [teórica] bem grande em sala de aula, mas com poucas ferramentas para transformar essa bagagem em algo palatável pros alunos” (S04).

De modo geral, os/as licenciandos/as apontaram que as mediações engendradas pelos/as professores/as formadores/as nas licenciaturas promoveram uma ação pedagógica transpassada pelo debate de valores e modos de agir perante a docência, impulsionando uma atuação crítica. Uma licencianda apontou que “a [IES] é muito eficiente na parte da licenciatura, na parte da educação. Tem profissionais [docentes] que eu fico babando” (S15). Outro demarcou que “o pessoal que trabalha com as disciplinas ligadas à licenciatura, ligadas às questões da sala de aula, da escola, são geralmente professores bem abertos e eles têm uma didática diferente, a dinâmica das aulas é outra” (S04). Um entrevistado argumentou que “[...] o viés crítico era muito presente em torno da discussão sobre a prática docente [...] [e] essa pauta acabou influenciando também minha atuação” (S14).

Segundo núcleo: perspectiva ético-estética na/da formação de professores/as

Neste núcleo almejamos compreender como os/as entrevistados/as significaram as perspectivas ético-estéticas nas propostas educacionais de seus cursos de licenciatura. Destacamos falas que trouxeram a interação dinâmica entre as vivências, estudos, condições objetivas, afetos e enfrentamentos cotidianos da docência. Também incluímos relatos sobre a experiência de estágios no Ensino Remoto Emergencial (ERE), pois este representou uma ruptura de percurso formativo e ensejou questionamentos sobre a docência.

Os/As licenciandos/as apontaram que muitas disciplinas propiciaram espaços para debates éticos, discutindo pontos sensíveis ao campo educacional, tais como valores, questões morais, posturas inclusivas e a ação docente. Uma entrevistada revelou: “A gente queria um manual de como dar aula e isso não existe” (S15). Contudo, segundo essa licencianda, as discussões descontinaram novas perspectivas: “As disciplinas da licenciatura, em geral, me trouxeram vários desconfortos, mas foram bons, foram coisas diferentes que me fizeram ter uma visão diferente” (S15). Outra pontuou que os debates propiciaram reflexões “[...] sobre a vida real em sala de aula, como lidar com as diferenças dos alunos, entender sobre diversos tipos de condições, pois eu posso ter um aluno que tem TDAH, [...] autismo ou [ter] diferenças étnico-raciais dentro de uma sala de aula” (S08). Com relação à perspectiva inclusiva, outro licenciando relatou que ficou “[...] meio assustado, porque eu achei que eu precisava de um doutorado para cada aluno, sabe? Pro autista eu preciso ter um doutorado, pro surdo eu preciso ter um doutorado [...]. Essa coisa de um doutorado para cada aluno eu tenho tentado desconstruir, mas ainda é uma ansiedade bem presente” (S13).

Os saberes docentes, inicialmente forjados na licenciatura, são continuamente atualizados. Uma entrevistada afirmou que estar se formando docente era um processo “[...] revolucionário, porque eu tinha isso de: não vou conseguir dar aula, não, é impossível. A gente cria aquilo na cabeça de que para ser professor tem que saber de tudo e desconstruir isso é um processo” (S15). Ela completou: “A vida de professor é a vida inteira estudando, se atualizando. Aquele frio na barriga acho que sempre vai ter, né?” (S15). Outro entrevistado pontuou: “Eu tenho sentido que a licenciatura é para nos dar bibliografia, no sentido de que é para nos ensinar a ler e nos dar algumas referências básicas para quando a gente se deparar de novo com esses problemas, saber quais autores talvez possam falar sobre isso” (S13).

A docência deve nutrir-se de experiências ético-estéticas e essa bagagem precisa instrumentalizar os/as futuros/as professores/as para os enfrentamentos na/da vida profissional. Uma licencianda sinalizou que, mesmo diante de uma ordem que orienta à conformidade, sempre há espaços para contradizer a lógica dominante: “[...] dentro de uma escola existem forças institucionais e a gente tem que fazer certas coisas, mas existe algum tipo de brecha e existe uma possibilidade. Em algum momento eu vou poder fazer alguma coisa diferente” (S08). Outro relatou a necessidade de compreender as relações estabelecidas entre educação e contexto social para não promover a culpabilização dos/as estudantes: “Eu dei aula numa escola em que a sala de aula não tinha janela. A gente estava em trinta alunos lá dentro [...]. Como é que você vai falar de fração num lugar desses?”. Ele complementou: “Eu tive [...] alunos com conhecimentos muito díspares porque eles estavam em escolas diferentes, não era porque um sabia menos [e] um sabia mais, é que eles tiveram oportunidades de aprendizagem diferentes” (S13). Uma licencianda defendeu que dar aula deve engendrar ações em prol das pessoas: “A docência eu acho que está relacionada com um

desejo pelo desenvolvimento do humano, num sentido mais solidário, mais comunitário, né?” (S01). Para executar esse tipo de ação, segundo outra entrevistada, o/a professor/a precisa “[...] criar interesse [no estudante]. Eu lembro que a gente conversava na aula assim: gosto bastante do que eu estou fazendo, então eu quero que a outra pessoa goste o máximo possível” (S03).

Alguns relatos evidenciaram as concepções relacionadas ao trabalho docente. Uma entrevistada pontuou que a formação inicial mudou sua percepção “de que o professor passa o conteúdo [...]. Eu só entendo que não é assim [porque] eu tive excelentes professores na licenciatura” (S15). Outro afirmou que o/a professor/a “[...] não pode tratar o estudante como uma caixinha [em] que tu vai enfiando coisas ali dentro, então ele tem que criar conexões com o que ele já sabe, com o que ele entende do mundo. Se ele não aprender direito, ele vai aprender fragmentos das coisas, ele não vai entender os processos e é isso que a gente quer” (S04). Para um entrevistado, o/a professor/a “[...] não pode simplesmente chegar e passar um conteúdo, é [preciso] dar sentido pro ensino, né?” (S13). Ele completou afirmando ser necessário “[...] discutir com os estudantes essa coisa de preservar o bem comum, a ordem democrática e de como isso é importante. Isso tem que ser inserido no conteúdo de forma transversal. [...] Isso é dar o sentido pro ensino, né?” (S13).

Uma licencianda destacou que, para além dos conteúdos teóricos, a interação entre professor/a e estudante precisa mobilizar afetos. Ela relatou que levava listas de exercícios para os/as alunos/as resolverem e “[...] ia de mesa em mesa, falando com cada um. Aquelas trocas eram muito legais, eram muito marcantes [...], eles se tocavam com isso, o olho no olho, a proximidade... e era muito bom para mim também, não só por eles, esse contato pessoal para mim é a parte mais brilhante da profissão!” (S10). Outro discorreu que lecionava para adolescentes e buscava reconhecer suas afecções e emoções: “[...] pra nós, que somos adultos, a gente já superou um pouco essas coisas da questão da identidade, aceitação de grupo e tal, [...] mas aquele adolescente está vivenciando uma crise enorme que às vezes a gente não dá atenção e aquilo se transforma em trauma” (S04). Uma entrevistada evidenciou nexos entre as dimensões universal e singular que incidem na docência: “Justamente porque a gente entende o contexto das crianças, também conseguimos parar e olhar individualmente, [...] cada criança tem o seu jeitinho, tem a sua personalidade e tem a sua realidade também. Nunca [devemos] só olhar para a sala de aula como um todo, mas também para as particularidades, pra ajudar quando for necessário nas especificidades” (S06).

Por fim, este núcleo agrupou falas que remeteram ao estágio no ERE. Este se objetivou pela mediação de tecnologias digitais e pela disposição de materiais em ambientes virtuais de aprendizagem. Esse formato interpôs desafios para as descobertas ético-estéticas na/da formação

docente, uma vez que estas necessitam de encontros para se efetivarem, os quais, por diversas circunstâncias, estavam impedidos ou obstaculizados no período pandêmico.

Os/As licenciandos/as narraram o desconforto dessa experiência: “No início [do ERE] eu tinha que gravar [aulas], era estranho, parecia que eu não estava falando com ninguém, parecia que eu estava falando sozinha” (S08). Essa entrevistada complementou: “[o ERE] parece um processo de apagamento da relação entre professor e aluno, sabe?” (S08). A necessidade de contato com os/as alunos/as no processo de formar-se docente foi reiterada por outro licenciando: “[...] não sei dizer se eu estou realmente professor porque eu tenho montado apostilas e mandado pros alunos. [...] Eu não tive nenhum contato [com eles] nesse ano, sabe? É uma educação muito mais impessoal, eu me sinto a pessoa que está produzindo material” (S13). Ele completou: “Eu não conheço os alunos, eu não sei qual linguagem eu tenho que usar. Eu estou produzindo para um aluno ideal, né? Pro aluno que eu tô imaginando” (S13). Outro entrevistado havia feito a primeira disciplina de estágio presencial e a comparou com a experiência remota da segunda disciplina: “Esse estágio [*on-line*] não se compara com o estágio inicial [...], ele complementa a carga obrigatória que exige um estágio de Biologia, mas nem se compara com o estágio que eu tive presencial, que foi transformador para mim” (S05). Uma licencianda citou as dificuldades do ERE diante das disparidades econômico-sociais. Ela questionava: “Como avaliar, né? [...] Avaliar um aluno que tem todos os recursos ali, que tem um espaço pra estudar, que tem seu computador, e um [outro] aluno que não tem nem um espaço, só tem o celular na mão num canto ali da casa” (S07).

Apesar das dificuldades, a instrumentalização para o uso de tecnologias digitais no ERE foi qualificada como positiva. Uma licencianda afirmou que “todas essas ferramentas eram novas pra gente [...] [e] teve um ponto positivo de ter cursado o estágio nesse formato porque meio que obrigou a gente a conhecer coisas que talvez a gente não teria ido atrás de outra forma” (S07). Outro relatou frustração diante da experiência de estágio remoto, mas complementou que este era “[...] um mundo completamente diferente que não tem nos livros, [...] [vivenciá-lo] está contribuindo bastante” (S09). Percebemos nos relatos que o estágio remoto gerou experiências positivas quando os/as professores/as orientadores/as mediaram o processo: “[...] agradeço muito por não ter me formado ainda, no sentido de estar passando por parte desse processo [ERE] ainda na universidade e ter os professores, ter espaço pra poder conversar, porque imagina se eu tivesse me formado ano passado e, recém-formado, cair nesse mundo lá fora virado de cabeça pra baixo!” (S13).

Na sequência, compusemos a análise internúcleos, sintetizando elementos presentes nas falas dos sujeitos, aproximando-os das *zonas de sentido* nelas integradas.

Análise internúcleos

A psicologia histórico-cultural descreve um duplo referencial semântico intrínseco aos processos de significação: os sentidos e os significados (Vigotski, 2009). Os significados são produções históricas e sociais, “eles contêm mais do que aparentam e, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 304). As zonas de sentido revelam os eventos psicológicos que os sujeitos produzem diante do real como um “[...] acontecimento semântico particular, construído através de relações sociais, onde uma gama de signos éposta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada” (Barros *et al.*, 2009, p. 179).

Tomando como base o duplo referencial da teoria vigotskiana, Leontiev (2021) demarca que os significados, produzidos e objetivados na tessitura social, representam a forma ideal de existência do mundo objetal na consciência; já os sentidos criam sua parcialidade, não sendo possível a existência de sentidos supraindividuais ou puros (estes são sempre *sentido de algo*). Para o autor, a consciência é produto social, vinculada à atividade proveniente do processo de hominização e forjada no transcurso histórico e social. “A consciência não é dada *a priori* e não se origina da natureza: a consciência é engendrada pela sociedade, ela é *produzida*” (Leontiev, 2021, p. 161).

Ora, o fato de um/a estudante matricular-se na licenciatura não garante a constituição de uma consciência que fundamente a práxis docente, pois isso dependerá das apropriações conceituais, didáticas e metodológicas realizadas por essa pessoa. Os núcleos expostos na seção anterior articularam os sentidos produzidos pelos/as licenciandos/as sobre sua formação inicial. Nesta seção, recorremos às unidades da *obutchénie* para iluminar nossa análise, contudo *não estamos afirmando* que todos/as os/as docentes formadores/as dessa IES conhecem e utilizam os pressupostos da didática desenvolvimental. Objetivamos analisar se o ensino nas licenciaturas dessa IES promoveu a práxis docente e, para tanto, utilizaremos como escopo analítico as unidades formuladas pelo Gepedi, por acreditarmos que elas refletem um ensino que pode promover o desenvolvimento do pensamento dos/as licenciandos/as e, consequentemente, ensejar a possibilidade da práxis docente.

A análise internúcleos revelou a valorização dos saberes adquiridos nas licenciaturas: estes ajudaram a constituir um *olhar docente* e deram elementos para os/as entrevistados/as *[re]pensarem* o ensino. No transcurso da formação inicial, muitos/as foram percebendo que *não há um manual* a ser seguido: para alcançar uma didática que almeje o desenvolvimento, o/a futuro/a professor/a precisa aprender a organizar o conteúdo com base nos saberes prévios dos/as alunos/as, não sistematizados teoricamente, e reconhecer seus contextos socioculturais.

Tecemos correlações analíticas com a unidade conteúdo-forma, pois esta pressupõe a conquista de uma compreensão lógica e histórica do conhecimento conceitual (Longarezi; Souza, 2018). Na análise, percebemos que muitos/as licenciandos/as narraram que todas as disciplinas *se conectavam e foram importantes* na formação. As unidades do eixo pedagógico, de forma especial, promoveram *debates sobre a práxis*, discutiram pontos centrais ao campo educacional, descontinaram *perspectivas ético-políticas* e causaram *desconfortos* assimilados como *bons*. A partir das reflexões propostas nas aulas, os/as entrevistados/as significaram a formação para a docência como um processo contínuo, muitos/as passaram a reconhecer o conhecimento de forma parcial e contextualizada, pois *ser professor/a é passar a vida inteira estudando*, sempre dará certo *frio na barriga* estar diante de uma turma.

Chamou nossa atenção que os/as entrevistados/as pontuaram que a formação inicial *transformou* sua percepção de que o/a professor/a deve *passar conteúdos* e tratar os/as estudantes como *caixinhas nas quais se inserem saberes*. Muitos/as mencionaram ser preciso criar conexões entre o ensino e aquilo que os/as estudantes sabem, pois isso confere *sentido* ao aprendizado. Tal perspectiva está em consonância com os pressupostos da teoria histórico-cultural. Moura *et al.* (2016) preconizam que a *atividade de ensino* deve articular teoria e prática no planejamento dos movimentos didáticos necessários para colocar os/as alunos/as em *atividade de estudo*. De acordo com a teoria da atividade, de Leontiev (2021), o *motivo gerador de sentido* da atividade de estudo é aprender teoricamente por meio de ações conscientes que permitam ao/à estudante construir um modo generalizado de ação. “É com essa intenção que o[a] professor[a] planeja a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação” (Moura *et al.*, 2016, p. 103). As falas dos/as entrevistados/as trouxeram indícios de que o curso mediou esse tipo de debate, ampliando a percepção sobre processos didático-pedagógicos que se proponham ao desenvolvimento qualitativo do pensamento.

Afetos, emoções e motivações também fazem parte da aquisição do conhecimento conceitual, pois “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (Vigotski, 2009, p. 479). A formação inicial levou os/as entrevistados/as a refletirem sobre os afetos inerentes ao processo educativo, indissociáveis da cognição. Eles/as relataram que o *contato pessoal* era a faceta *mais brilhante da docência*, disseram buscar perceber o *jeitinho particular* de cada estudante e levar em conta *as diferentes oportunidades de aprendizagem* geradas pelas suas condições objetivas. A autora bell hooks⁶ (2020) destaca a importância de uma abordagem afetuosa na educação, citando que compreender profundamente a experiência dos/as estudantes a capacitava a “melhor servi-

⁶ bell hooks é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome grafado em minúscula é um posicionamento político da recusa egoica intelectual.

los/as” em seu papel docente. A autora enfatiza como o respeito e a atenção são centrais nos encontros pedagógicos, evidenciando o impacto significativo que os/as professores/as têm na autoestima e no bem-estar dos/as discentes.

Com relação às disciplinas, a principal crítica manifestada nas entrevistas centrou-se nas que se restringiram a apresentar os fundamentos teórico-metodológicos das ciências: estas foram percebidas como *abstratas*, pois ficavam no *campo das ideias*. As disciplinas comuns ao bacharelado foram mencionadas de modo especialmente crítico, consideradas *engessadas* pela falta de diálogo com a *práxis* docente. Foi possível perceber sentidos polarizados: a formação para a docência e a formação para a pesquisa foram consideradas incompatíveis. Segundo os/as entrevistados/as, o/a professor/a precisa conquistar elementos didáticos e metodológicos para *adaptar os conteúdos para os/as estudantes*, e as disciplinas comuns ao bacharelado não contribuíram nesse quesito, sendo percebidas como *pouco úteis*.

Por outro lado, não se separam forma e conteúdo (Marx; Engels, 2007). A fundamentação teórico-conceitual apresentada nessas unidades é vital à docência, pois um/a professor/a só ensina o que sabe. Vigotski (2003) orienta ao/à professor/a conhecer em profundidade os conteúdos que vai ensinar: “Quando o[a] professor[a] explica qualquer poema simples, há uma enorme diferença se ele[a] conhece ou não toda a literatura” (Münsterberg, 1909 *apud* Vigotski, 2003, p. 298). As disciplinas comuns ao bacharelado ampliam os saberes sobre as ciências e levam o/a licenciando/a a melhor compreender os elementos lógico-históricos que interferem no ato educativo. Para formar consciência sobre um conceito, é preciso realizar a ascensão do abstrato ao concreto e, nesse sentido, foi ilustrativo uma estudante relatar ter se encantado com os conteúdos de álgebra linear após adquirir aprofundamento teórico. Faz-se importante repensar a forma como essas unidades são ministradas, pois seu conteúdo é central para o currículo das licenciaturas. Afinal, o conteúdo da atividade acadêmica é o conhecimento teórico (Davidov, 1988).

Foi citada a importância dos/as professores/as formadores/as, com destaque para os/as ligados/as às disciplinas pedagógicas, referidos/as como profissionais *abertos/as*, que detinham bons *conhecimentos didáticos*, propiciaram debates sobre a função social da docência, impulsionaram os/as licenciandos/as a uma *atuação crítica* e os/as levaram a vislumbrar *brechas* para ações de *enfrentamento às práticas hegemônicas*. Em consequência dessa mediação, a licenciatura foi significada como *divisora de águas*, pois possibilitou a emergência de *outro olhar* voltado para um ensino que impulsionou o desenvolvimento.

Ora, os/as licenciandos/as muitas vezes tomam o/a docente formador/a como um *modelo* a ser imitado, o que nos levou a tecer correlações analíticas com a unidade imitação-criação. Para Longarezi (2021a), a imitação amplia as possibilidades pedagógicas do/a futuro/a professor/a por

meio da colaboração do/a agente formador/a, que oferece sua docência como exemplo, formando uma zona de desenvolvimento próxima ou iminente. Assim, a formação de conceitos e a interiorização podem ser forjadas pela imitação como um processo colaborativo. A imitação não se circunscreve a um ato mecânico, pois produz novos processos por superação. Além disso, os/as graduandos/as destacaram *conversas, debates e trocas de ideias* nas aulas, vivências que ampliaram as possibilidades dos/as aprendizes na produção de sentidos por meio da ação colaborativa.

Os/As entrevistados/as enfatizaram as experiências práticas e a regência, principalmente nos estágios supervisionados, como centrais para que eles/as desenvolvessem sua *persona de professor/a*, mas é preciso destacar que essa composição só foi possível pela mediação teórica, uma vez que “[...] práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da práxis; e esta necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, ‘abstratas’” (Konder, 2018, p. 123). O estágio sobressaiu como uma situação social de desenvolvimento voltada para a *prática e reflexão sobre a prática*, espaço de *mudanças profundas e desenvolvimento de sentidos* sobre a docência, considerado pelos/as entrevistados/as uma vivência *central* na formação docente, sem a qual eles/as *não se sentiriam confortáveis*.

Nos estágios, a maioria dos/as entrevistados/as assumiu pela primeira vez a postura de educador/a. Tecemos algumas correlações analíticas com a unidade ruptura-desenvolvimento, por considerarmos que se deslocar da posição estudantil e assumir a docência de uma turma promove uma mudança estrutural, processo dialético que pode gerar a emergência do novo como síntese, por superação. O desenvolvimento não é linear e, se não fossem as crises geradas pelo movimento dialético – causadas tanto pelos desconfortos com os embates teóricos quanto pelas reflexões sobre a atividade prática –, os/as licenciandos/as *olhariam para a escola com os olhos de estudante, e não com os de professor/a*.

A regência, por vezes, propiciou confrontar a teoria e a prática e *ligar várias teorias*. Nos estágios, os *conceitos passaram a fazer sentido* na construção da consciência sobre a docência. É importante destacar que essa consciência é formada por processos de constituição de sentidos, mediatizados pelas significações sociais: a consciência é, pois, *produto das relações e mediações* vividas pelos sujeitos (Leontiev, 2021). Nessa medida, a vivência nos estágios, mediada pelos/as professores/as supervisores/as, foi considerada *transformadora*.

Contudo, foi citado um hiato entre as vivências teórico-conceituais e o momento de *colocar os saberes em prática*. Os estágios obrigatórios se localizam ao final da graduação e o transcurso foi significado como um *lapso gigantesco*. Nessa medida, a licenciatura propiciou para alguns/mas poucas ferramentas para transformar a bagagem teórica em ensino, pois teve pouca prática e muita reflexão. Segundo os/as entrevistados/as, seria interessante que ações práticas estivessem

presentes em *toda* formação, demanda que encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Brasil, 2019)⁷. O art. 7º trata da organização curricular e, em seu inciso II, destaca que a prática vai além do estágio obrigatório, devendo estar presente desde o início do curso.

Nem todas as experiências de estágio foram significadas como *transformadoras*: os estágios no ERE foram narrados de forma paradoxal. Por um lado, essa experiência recebeu o sentido de *apagamento da relação* entre docentes e discentes, tornando a educação *impessoal*. Alguns/mas não se reconheceram professores/as, mas *a pessoa que produz materiais*, gerando um sentimento de frustração e/ou de mera *complementação da carga horária obrigatória*. Os sentidos são múltiplos, “híbrido[s] de afeto, intelecto e vontade operando no mundo” (Toassa, 2020, p. 180) e, por outro lado, o ERE foi significado como positivo, pois eles/as puderam ter uma experiência com os aplicativos e a tecnologia remota sob a *supervisão de um/a professor/a*, experiência esta que *não estava nos livros*, contribuindo com sua formação.

Percebemos que as respostas dos/as entrevistados/as estavam alinhadas àquelas que Diogo (2024) obteve com professores/as universitários/as. Eles/as atribuíram ao ERE o sentido de perda de referências, despreparo pedagógico, inapropriação das condições objetivas (sociais, tecnológicas ou de acesso) para docentes e discentes e o consideraram um modelo intensificador de desigualdades. De modo análogo, os/as licenciandos/as relataram o desconforto de *planejar aulas para ninguém* e a redução ou ausência de uma ou mais condições para que a docência e a aprendizagem se efetivassem a contento.

Tomando como base a análise internúcleos, acreditamos que o ensino nas licenciaturas dessa IES aproximou-se das unidades da *obutchénie*, desenvolvidas pelo Gepedi, e buscou levar os/as licenciandos/as ao desenvolvimento da práxis docente. No entanto, cabe a pergunta: todo ensino promove a *obutchénie*? Não, pois a consciência é produto da atividade humana no mundo objetivo e é formada no/pelo processo de interiorização, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e volitivos (Leontiev, 2021). Processos educativos pautados por uma dimensão reprodutiva, fundamentados em modelos tradicionais e tecnicistas, não terão condições de aproximar-se dos princípios da *obutchénie* (Longarezi, 2021a).

Para que os conteúdos teóricos constituam sentido para os/as licenciandos/as, é preciso que os/as agentes formadores/as desenvolvam motivos geradores de sentido. “Na atividade por eles[as] desencadeada existe uma unidade consciente entre motivos e fins, ou seja, entre o *porquê* e o *para*

⁷ Várias entidades (Anped, Anfope etc.) e autores têm debatido intensamente as novas Diretrizes. Não cabe ao escopo do presente texto contextualizar esse debate. Para tanto, sugerimos a leitura do dossiê: “BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias” (Aguiar; Dourado 2019).

que da atividade; possuem uma dimensão teleológica e, por isso, ocupam um lugar de destaque na estrutura afetivo-emocional da personalidade” (Martins, 2015, p. 99). Para Longarezi (2021a, p. 507), os/as futuros/as docentes precisam acessar processos formativos “[...] desenvolvedores do pensamento teórico sobre a docência; mediado, portanto, por uma pedagogia teórica; mas que implica sua vivência enquanto método”. O método é o mediador dos conteúdos, oportunizando a vivência indispensável à formação dos/as futuros/as professores/as, com destaque para os/as agentes formadores/as, pois são eles/as que identificam os conteúdos necessários à formação docente e planejam o movimento didático, unindo forma e conteúdo.

Os/As entrevistados/as citaram de forma positiva as discussões ensejadas nos encontros presenciais com o/a professor/a e com os/as colegas. Na primeira etapa deste estudo, a análise das respostas extraídas dos questionários já evidenciava que o caráter dialogado foi a tônica da vivência pedagógica nas licenciaturas dessa IES (Diogo; Christ, 2023). É preciso realçar que os/as respondentes estavam matriculados/as em cursos presenciais de uma universidade pública, cujo corpo docente é composto por doutores/as pesquisadores/as, mas essa não é a realidade predominante dos/as estudantes nas licenciaturas nacionais.

De acordo com o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), o número de ingressantes em cursos presenciais tem diminuído desde 2014. Em 2022, o EaD recebeu 3 milhões de ingressantes, perfazendo um aumento de 87% quando comparado a 2014. Além disso, cabe destacar o expressivo aumento da oferta de vagas nas IES privadas: das 2.595 instituições pesquisadas pelo Censo de 2022, 2.283 eram privadas e 312 eram públicas (Inep, 2023).

Especificamente sobre a formação para a docência, o Censo da Educação Superior de 2019 apurou que 53% dos/as licenciandos/as brasileiros/as cursavam a EaD (Saldaña, 2020) – aquele ano foi um marco, pois as matrículas nessa modalidade superaram o ensino presencial pela primeira vez. Esse percentual subiu para 81% no Censo de 2022, e 93,7% dos/as licenciandos/as das instituições privadas estudam na EaD (Cralde, 2023). Segundo Tenente (2023), o índice de docentes formados/as na EaD dobrou nas últimas duas décadas, saltando de 28,2%, em 2002, para 60,2%, em 2022 – a maior parte desse percentual frequentou IES particulares. Nesse mesmo período, a *qualidade* da formação caiu: a mercantilização dos cursos EaD, produzidos a baixo custo, resultou em uma frágil articulação entre o ensino e o cotidiano escolar e em falhas estruturais nos estágios obrigatórios. Além disso, a autora aponta pouco controle governamental acerca da formação oferecida. A queda na qualidade dos cursos EaD pode ser comprovada pelo Exame Nacional de Desempenho (Enade). A autora apurou o exemplo da licenciatura em Pedagogia: “Em 2014, aqueles[as] que estudaram à distância ficaram cerca de 2,3 pontos atrás dos demais no exame. Na edição de 2022, houve um abismo de quase 6 pontos” (Tenente, 2023). Longe de ser um caso

isolado, essa tendência também foi observada em outros nove cursos (artes visuais, ciências biológicas, educação física, física, letras português, letras inglês, música e química).

Com base nesses índices, podemos apontar que os/as participantes deste estudo eram estudantes privilegiados/as, pois cursavam licenciatura no formato presencial e tinham aulas com professores/as pesquisadores/as. Ora, terá mais facilidade em promover processos didático-pedagógicos em direção à *obutchénie* o/a professor/a que os vivenciou em sua formação, pois o desenvolvimento humano é histórico e social. Quando a formação inicial não oferta processos desenvolvedores, os/as licenciandos/as dificilmente serão capazes de forjar um ensino emancipador. Martins (2015) orienta que a finalidade emancipadora da educação exige que o ato educativo seja a atividade por meio da qual os/as estudantes se apropriam das objetivações historicamente produzidas, condição para sua humanização e consequente emancipação. Nessa medida, para Franco, Souza e Ferola (2018), a aula sintetiza uma situação social de desenvolvimento, pois sustenta o cenário das relações estabelecidas entre os sujeitos (singularidades, particularidades) e objeto do conhecimento. No palco desse encontro, docente e discentes compõem uma unidade, pois “o objetivo de um é imprescindível para o objetivo do outro e vice-versa” (Franco; Souza; Ferola, 2018, p. 489).

A partilha propiciada pela aula pode fundamentar-se na ética dos bons encontros (Espinosa, 2009). Nesse caso, a ética se nutre na/da diferença e na reciprocidade entre docentes e discentes e pode fomentar solidariedades e perspectivas comunitárias. Dessa forma, os sujeitos passariam a ser afetados em suas singularidades imersas nessa composição particular. Na ética que emerge dos encontros, abrem-se portas para o desenvolvimento por meio de mediações que afetam tanto os/as agentes formadores/as quanto os/as graduandos/as, permitindo “[...] compreender as funções e papéis de professores[as] e estudantes na *obutchénie*, sem que um esteja acima do outro, ou que se complementem” (Franco; Souza; Ferola, 2018, p. 489). Para que isso ocorra, o/a professor/a formador/a não precisa necessariamente estar alinhado/a à perspectiva teórico-epistemológica da psicologia histórico-cultural e da *obutchénie* – afinal esse conceito expressa uma perspectiva singular para pensar e realizar o trabalho pedagógico –, mas ele/a deve se comprometer em mediar conhecimentos teóricos e alinhar o objeto do estudo às necessidades de aprendizagem dos/as estudantes, estimulando que eles/as assumam o protagonismo de seu próprio estudo.

Algumas palavras finais

Na formação docente, torna-se precípuo apresentar aos/as licenciandos/as conteúdos específicos de sua área de conhecimento, promovendo segurança teórico-epistemológica para ministrá-los, e, principalmente, ensinar como planejar movimentos didáticos que permitam ao/à

professor/a trabalhá-los com seus/suas (futuros/as) alunos/as. O ponto central destacado na análise internúcleos foi a indissociabilidade entre teoria e prática: os/as entrevistados/as manifestaram descontentamento com as disciplinas que se restringiram aos fundamentos teórico-metodológicos das ciências e não fizeram interlocução com a ação pedagógica; reclamaram mais experiências práticas em todo o curso, não somente nos estágios supervisionados; assinalaram que tão importante quanto o conhecimento teórico-conceitual é dominar como realizar o movimento didático desse saber na docência. Os/As agentes formadores/as dessa IES, de modo geral, mediaram o desenvolvimento da práxis docente, pois apresentaram teorias, serviram de modelos, conduziram discussões nas aulas e orientaram boas práticas de estágios.

Encerramos este artigo resgatando a fala de uma entrevistada, na qual ela disse que o magistério se relaciona com o *desenvolvimento do humano, num sentido mais solidário, mais comunitário*. Defendemos que só é possível forjar uma docência engajada no/pelo encontro, na explicação dialogada e nas conversas geradas pelos debates em sala de aula, pois é nessa situação social de desenvolvimento que a unidade ensino-aprendizagem toma o processo e o produto como síntese formativa de professores/as e estudantes, propiciando o desenvolvimento de ambos. Assim, os sentidos *solidário* e *comunitário* nascem no/do encontro!

Nessa medida, a plataformização na/da formação docente gerada pelo predomínio na modalidade EaD é muito preocupante. Este artigo não teve como objetivo comparar as formações iniciais presenciais e remotas, mas suas análises evidenciaram que a práxis docente emergiu nas relações e mediações vivenciadas nas aulas. O encontro promoveu o diálogo e envolveu os/as participantes em uma aprendizagem colaborativa, no compartilhamento de saberes e na cooperação. As vivências produzidas nos cursos de licenciatura dessa IES propiciaram a constituição de um olhar docente crítico e engajado, auxiliando os/as futuros/as professores/as na formação da práxis pelo enquadramento presencial e pela assistência de professores/as formadores/as de qualidade. Processos desenvolvedores dessa ordem ficam obstaculizados quando não são oferecidos espaços de discussão, debates e trocas de experiência, pois uma educação que busque ser emancipatória e promover o desenvolvimento omnilateral dos/as estudantes fortalece-se grandemente ao nutrir-se desse movimento. Urge enfrentar o desafio ético-político de construir um projeto de educação que se oriente para além do capital.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 13 out. 2023.

AGUIAR, Wanda; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

AGUIAR, Wanda; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

BARROS, João Paulo Pereira; PAULA, Luana Rêgo Colares de; PASCUAL, Jesus Garcia; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Verônica Morais. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/khM5xdjJcjdjmJX9rDkwJrKD/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CRALDE, Sabrina. Mais de 80% dos alunos de licenciatura estão em cursos a distância. *Agência Brasil*, Brasília, 10 out. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-10/mais-de-80-dos-alunos-de-licenciatura-estao-em-cursos-distancia>. Acesso em: 15 nov. 2023.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DIOGO, Maria Fernanda. “O possível dentro do impossível”: sentidos atribuídos por professores/as universitários/as relacionados ao ensino remoto emergencial. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicología Pedagógica*, Uberlândia, v. 8 (Contínua), 1–26, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv8.e2024-8>. Acesso em 30 jul.2024.

DIOGO, Maria Fernanda; CHRIST, Charles Augusto. A disciplina psicologia no currículo das licenciaturas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1-23, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v21/1809-3876-curriculum-21-e56289.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Trad. T. Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRANCO, Patrícia Lopes; SOUZA, Leandro Montandon; FEROLA, Bianca de Carvalho. Princípios didáticos e movimentos para uma “Obutchénie por Unidades”. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, p. 475-497, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19820>. Acesso em: 13 out. 2023.

HOOKS, bell. *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*. Trad. B. Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *EaD registra 3 milhões de ingressantes em 2022*. Brasília, 10 out. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ead-registra-3-milhoes-de-ingressantes-em-2022>. Acesso em: 15 nov. 2023.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LEONTIEV, Aleksei. *Atividade. Consciência. Personalidade*. Trad. P. Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Gênese e constituição da *obutchénie* desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Educação*, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/48103>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Formação didática de professores “em” e “para” uma abordagem desenvolvimental: um olhar a partir dos contextos soviético e brasileiro. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Goiânia: Phillos Academy, 2021a. p. 490-524.

LONGAREZI, Andréa Maturano. *Obutchénie* por unidades: uma concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Goiânia: Phillos Academy, 2021b. p. 383-417.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Apresentação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 7-11.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SOUZA, Wälksa Dayse Dias de. Unidades possíveis para uma *obutchénie* dialética e desenvolvedora. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, p. 453-474, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19815>. Acesso em: 13 out. 2023.

MARTINS, Lígia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Feuerbach – a oposição entre as concepções materialista e idealista. Trad. F. Müller. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MOURA, Manuel Oriosvaldo; ARAÚJO, Elaine; SOUZA, Flávia; PANOSIAN, Maria; MORETTI, Vanessa. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manuel Oriosvaldo (org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 81-109.

PUNTEL, Angelo Henrique; TRICHES, Jocemara. Caracterização dos cursos de licenciatura da UFSC. *IX Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC)* [Anais eletrônicos], 2023. Disponível em: <https://www.enalic.com.br/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SALDAÑA, Paulo. Mais da metade dos alunos de licenciaturas do país estão em cursos a distância. *Folha de S. Paulo*, Educação, São Paulo, 23 out. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/mais-da-metade-dos-alunos-de-licenciaturas-do-pais-estao-em-cursos-a-distancia.shtml>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SILVA, Kátia Augusta Cordeiro da. *Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora*. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a “entrevista compreensiva”. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959958002.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

STETSENKO, Anna. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. *Educação*, [S. l.], v. 39, n. 4, p. 32-41, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24385>. Acesso em: 13 out. 2023.

TENENTE, Luiza. Número de professores formados em EaD na rede privada dobra em 10 anos, chega a 60% e acende alerta no MEC. *GI, Educação*, 11 out. 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/10/11/no-de-professores-formados-em-ead-na-rede-privada-dobra-em-10-anos-chega-a-60percent-e-acende-alerta-no-mec.ghtml>. Acesso em 15 nov. 2023.

TOASSA, Gisele. Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 40, n. 111, p. 176-184, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x9LpVSgvMpCHMs9k6QjB8Ss/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *A UFSC*. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://ufsc.br/a-ufsc/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia pedagógica*. Trad. C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e método em psicologia*. Trad. C. Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. P. Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. Trad. S. C. Afeche. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia (org.). *Itinerários de pesquisas: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. p. 287-309.