



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia

Escolar e Educacional

Brasil

Gomes, Claudia; Trevisan de Souza, Vera Lucia
O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 20, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 147-156
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282346233015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência

Claudia Gomes

Universidade Federal de Alfenas – Alfenas – MG – Brasil

Vera Lucia Trevisan de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas – SP – Brasil

Resumo

Este estudo, baseado na Psicologia Histórico-cultural, visa analisar os espaços de configuração de sentidos da docência que emergem nas atividades desenvolvidas por 16 licenciandos de diferentes cursos nas dinâmicas formativas ofertadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Amparada por uma metodologia qualitativa de pesquisa, as informações foram construídas por meio de grupos focais de discussão e questionário de complemento de frases. No processo de análise, leituras aprofundadas dos dados deram origem aos indicadores que possibilitaram a construção de dois núcleos de significação: o PIBID e a relação prática da docência e o PIBID e a provocação reflexiva. Os resultados evidenciam o PIBID como importante espaço para a formação, pois oferece elementos centrais para a configuração da docência como profissão que toma o conhecimento da realidade escolar como premissa para a ampliação da reflexão no processo continuo de repensar a escolha da docência e o compromisso com o ensino e aprendizagem das futuras gerações.

Palavras-chave: Formação de professores; mediação da aprendizagem; psicologia histórico-cultural.

The PIBID and mediation in setting directions on teaching

Abstract

This study, based on Psychology Historical-cultural, aims to analyze the configuration spaces of directions of teaching that emerge in the activities developed by 16 different undergraduate courses in formative dynamics offered by the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (PIBID). Supported by a qualitative research methodology, the information was built through focus group discussions and phrases complement questionnaire. In the process of analysis, in-depth data readings gave rise to indicators that allowed the construction of two meaning cores: the PIBID and practical relationship of teaching, and PIBID and reflective provocation. The results show PIBID as an important space for training, it offers central to the teaching of the configuration as a profession that takes the knowledge of school reality as a premise for the extension of the reflection in the ongoing process of rethinking the choice of teaching and commitment teaching and learning of future generations.

Keywords: Teacher training; learning mediation; Historical-Cultural Psychology.

El PIBID y la mediación en la configuración de sentidos sobre la docencia

Resumen

Este estudio, basado en la Psicología Histórico-cultural, tiene el objetivo de analizar los espacios de configuraciones de sentidos de la docencia que emergen en las actividades desarrolladas por 16 licenciandos de diferentes cursos en las dinámicas formativas ofrecidas por el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID). Amparadas por una metodología cualitativa de pesquisa, las informaciones fueron construidas por medio de grupos focales de discusión y cuestionario de complemento de frases. El proceso de análisis, lecturas profundizadas de los datos dieron origen a los indicadores que posibilitaron la construcción de dos núcleos de significación: el PIBID y la relación práctica de la docencia, y el PIBID y la provocación reflexiva. Los resultados evidencian el PIBID como importante espacio para la formación, pues ofrece elementos centrales para la configuración de la docencia como profesión que toma el conocimiento de la realidad escolar como premisa a la ampliación de la reflexión en el proceso continuo de repensar la escoja de la docencia y el compromiso con la enseñanza y aprendizaje de las futuras generaciones.

Palabras clave: Formación de profesores; mediación del aprendizaje; psicología histórico-cultural.

Introdução

O PIBID e o processo de (des) construção da formação docente

Sabe-se que, atualmente, as políticas de formação docente são enfáticas no que concerne à criação e manutenção de um espaço diferenciado para a formação de professores no âmbito da universidade. Exemplo claro é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), caracterizado como uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Ensino Superior (SESU), e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como uma de suas finalidades fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la.

A temática da qualificação da formação docente há tempos já faz parte de políticas, debates e reflexões das mais variadas em nosso país. No entanto, é com a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que, atualmente, as discussões estão sendo realizadas no âmbito nacional. A magnitude do programa foi inclusive, recentemente, validada ao se considerar a implementação de suas ações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que a partir de maio de 2013 incorpora o programa como uma política de formação docente. Para tanto, cabe ressaltar que o PIBID é também amparado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), desenvolvido no país, que tem como prioridade o aumento da oferta de cursos de licenciatura. Seja pela defesa de um ou de outro programa, fato é que a formação docente parece ser o eixo central de análise das políticas educacionais no Brasil (Gomes, Santos, & Felício, 2014).

Mesmo sendo recente, o programa já é alvo de estudos e pesquisas, e não se poderia esperar menos, dado o volume de recursos financeiros, de profissionais e licenciandos que envolve. No entanto, se a proliferação do programa se deu de forma acelerada, a constatação de resultados efetivos do alcance de um de seus objetivos, de “promover a melhoria da educação básica” é ainda um desafio a ser perseguido.

Os estudos desenvolvidos no âmbito do PIBID e publicados em artigos indexados ao SciELO entre os anos de 2011 e 2015 se caracterizam como relatos de experiências das ações desenvolvidas no programa e enfatizam o debate em diferentes segmentos de ensino (educação infantil, ensino fundamental e educação superior), enfocando desde as ações do programa e seus benefícios às escolas públicas, no que concerne ao desenvolvimento de metodologias, práticas de ensino, discussões teóricas acerca da configuração educacional escolar, até o impacto das ações do programa para a configuração da identidade docente como mecanismo de valorização da profissão.

As temáticas investigadas nos estudos abarcam diversas dimensões envolvendo a discussão dos pressupostos políticos do programa e seus desafios para a forma-

ção de professores no Brasil (Andre, 2012), assim como a análise desses pressupostos em relação às demais políticas e diretrizes da formação docente nas últimas décadas (Matheus, 2014).

Outro enfoque de relevância nos estudos divulgados problematiza o impacto do programa na realidade e contexto escolar à luz de pressupostos teóricos críticos (Zordan, 2015), ou ainda a análise do processo de participação dos licenciandos envolvidos com as ações psicossociais na escola (Freitas, 2014), com base em compreensões contemporâneas dos desafios das ações educacionais (Silvestre, 2015), frente aos desafios da contribuição que o PIBID pode oferecer para a transformação da escola básica (Fetzner & Souza, 2012).

Mas são os estudos que focalizam o processo formativo dos alunos que lideram as problematizações lançadas pelas diferentes pesquisas e que se aproximam das discussões propostas por este estudo. Dentre as indagações do espaço formativo oferecido pelo PIBID diferentes enfoques são adotados nas investigações, como por exemplo, as representações das práticas de formação colaborativas (Matheus, 2014), a constituição do processo de aprendizagem docente (Frison, Albuquerque, & Porto, 2014; Bergamaschi & Almeida, 2013), as estratégias formativas adotadas no interior do programa para a qualificação da formação e atuação docente nas diferentes áreas de atuação (Neitzel, Pareja, & Hochmann, 2013; Pranke & Frison, 2015).

Dentre os estudos que exploram o espaço formativo do PIBID, as discussões têm como foco o consenso de que o programa possibilita a inserção de novos formatos para a formação inicial docente favorecedora de ações práticas mais condizentes com os desafios escolares nas diferentes áreas do conhecimento (Santos & Arroio; 2015; Cerutti-Rizzatti & Irigoite, 2015).

Neste sentido, visualiza-se que os estudos desenvolvidos no âmbito do programa estão alinhados à superação de desafios que historicamente firmam a discussão da formação de professores do Brasil, assim como buscam apresentar ações consoantes às novas demandas formativas, que favoreçam a apropriação pelos alunos – futuros docentes – de uma compreensão adversa à lógica do “aprender fazendo”; “aprender em serviço”; “aprender praticando”, ou seja, a fragmentação da ação pedagógica do professor (Arce, 2001; Libâneo, 2012).

Psicologia Histórico-Cultural: o enfoque no sujeito professor

Não podemos desconsiderar como citado por Bock (2003) que foi como uma inserção política minimizada que a Psicologia aproximou-se da Educação, o que acarretou um distanciamento das críticas às diretrizes educacionais do país, isentando assim as instituições escolares do fracasso de seus alunos.

Neste sentido, autores como Gomes (1999) e Novais (1999) são enfáticas ao afirmarem que o alinhamento da

Psicologia à Educação no Brasil demanda acima de tudo a composição de amparos teóricos críticos que favoreçam a ação diretiva e intencional focada na transformação social (Bock, 2003).

Com a defesa de que a educação tem um papel central na transformação do homem, compreendemos que a universidade, principalmente nos cursos de formação de professores, é um pólo potencializador de transformações individuais e sociais, desde que alinhada aos pressupostos de uma educação humanizadora, que promova a apropriação pelos licenciandos dos conhecimentos construídos; favoreça sua formação crítica e de cidadania e acima de tudo, considere o lugar do sujeito neste processo (Souza, 2009).

De acordo com Guzzo (2005), um dos desafios centrais da Psicologia neste processo é favorecer uma formação que desvele a realidade escolar e assim possibilite formas de tornar a escola um espaço para o exercício da liberdade, o que demanda que a formação oferte referências que auxiliem os licenciandos – futuros docentes – a problematizar as concepções, as práticas e as políticas presentes nas realidades educacionais (Machado, 2003).

Para Galdini e Aguiar (2003), a ação da Psicologia nesta perspectiva de formação requer a clareza de que as práticas que visem a atuação sobre a realidade escolar implicam a complexa reflexão sobre as concepções de homem, escola e educação. Ação esta que demanda a construção de um alicerce sólido que garanta um processo sistemático e contínuo de formação dos educadores envolvidos (Antunes, 2003).

Ao se ter por base o pressuposto de Vigotski, exposto ao longo de sua obra, de que a condição humana, isto é, a formação do sujeito ocorre no seio do momento histórico e cultural em que se efetiva, é de suma importância estar atento para quem são esses licenciandos/docentes. Como eles se constituem como sujeitos ativos no meio em que se inserem (em especial no ambiente escolar)? A todos os indivíduos está garantida sua participação na espécie humana, entretanto, a condição humana é dada pela interação com seus pares, com sua cultura, com sua sociedade.

Segundo Souza e Andrada (2013)

O processo de se humanizar, a partir de um arcabouço biológico herdado pelo sujeito, tem como central o social e, no modo de compreender do autor, mais se assemelha a uma revolução do que a uma evolução. Isso porque envolve a ação permanente do sujeito em relação ao meio, o qual é considerado fonte de desenvolvimento, visto que dele derivam o conteúdo e a dinâmica que, apropriados pelo sujeito de modo próprio e singular, constituirão seu sistema psicológico e sua personalidade (p.357).

Essa acepção do meio como fonte de desenvolvimento confere importância primordial à escola, sobretudo por ser o lugar em que circulam os conhecimentos sistematizados segundo uma lógica própria das disciplinas da ciência, a qual promove novos modos de pensar e agir sobre a realidade, quando apropriados pelos sujeitos que a frequen-

tam. Do mesmo modo, é possível também pensar o PIBID como meio que se constitui fonte de desenvolvimento dos sujeitos que se beneficiam dele, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento da docência como profissão ou da profissionalização docente, tema que vem sendo objeto de pesquisas e discussões nos últimos tempos. Essa ideia assume maior relevância quando associada ao modo como Vigotski concebe o processo de atribuição de sentido e significado ao explicar a dinâmica de constituição do sujeito como singular:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (1989, p. 131).

Contudo, no processo de constituição do sujeito os significados e os sentidos operam na constituição da singularidade, tendo em vista que se configuram com base na história das experiências vividas por cada sujeito. Segundo Souza e Andrada (2013), na acepção de Vigotski o sentido de uma palavra predomina sobre seu significado, pois uma mesma palavra possui um significado compartilhado e sentidos múltiplos, visto ser este último construído e, nesta construção, incorpora complexos processos psicológicos que são privados e reportam ao que emerge na consciência de cada um no momento de sua configuração. “Os sentidos são construídos por meio de lembranças, vivências, percepções únicas, singulares e que dependem do contexto em que são despertos” (p.359).

Assim, a categoria de sentido elaborada por Vigotski, em uma de suas últimas obras (Pensamento e Linguagem, 1934/1996), permite compreender a constituição do psiquismo humano como processo fluido, complexo e dinâmico. Para o autor, a produção individual de sentido tem sua origem no encontro singular de um sujeito com uma experiência social concreta. Nas palavras do autor,

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala (1996, p. 125).

O autor evidenciou a indissolúvel unidade entre atividade individual, externa e interna, e atividade social (ou coletiva), postulando a dinâmica de internalização como processo de transmutação dos processos interpsíquicos

em processos intrapsíquicos. A internalização, por sua vez, ocorre por meio da apropriação dos *signos*, que são, segundo Vigotski (2001), os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, consequentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico.

O conceito de mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas – Para Vigotski, a interiorização de signos – ou emprego de ferramentas psíquicas – é matricial na defesa da tese acerca da natureza social do psiquismo humano, pois esse processo interpenetra, condensa as três dimensões da atividade mediada (propriedades de um objeto; agindo sobre a propriedade de outro objeto; e a atividade em questão) = a) a sociedade que comporta os signos; b) o ser social que os porta por interiorização; c) a decorrente transformação que ela (interiorização) provoca nos processos psíquicos existentes até então (Martins, 2011, p. 41).

Como discutido pela autora, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

De acordo com Facci (2009), com base neste entendimento a ação mediadora é responsável pelo processo de movimentação das funções psíquicas superiores, o que favorece que novas relações sejam estabelecidas com conhecimentos já adquiridos, além de produzir novas necessidades de apropriação mais complexas.

Entendemos assim que faz parte do processo mediador possibilitar aos licenciandos oportunidades de desenvolvimento para novos enfrentamentos, com o reconhecimento de como e quanto a “prática pedagógica pode levar o homem a se libertar do pensamento prático, da vida cotidiana, para a esfera do pensamento mais elaborado, de cunho teórico. (Facci, 2009, p. 125).

O processo formativo exige a configuração de um complexo sistema que permeia e resgate a ação dialógica, recuperando o papel da mediação avaliado agora não apenas pelos conteúdos disciplinares e comportamentais esperados, mas também por seus progressos individuais e sociais permanentes dos alunos (Tacca, 2005; Martinez, 2005).

Assim, este estudo amparado na Psicologia Histórico-cultural visa analisar o PIBID como espaço de mediação e sua potencialidade na promoção da configuração de novos sentidos sobre a docência, tomando como base as manifestações de alunos sobre vivências no âmbito do programa oferecido pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

Pressupostos Teóricos e Metodológicos do Estudo

Segundo Vigotski (1931/1995), o objeto e o método de investigação em psicologia mantêm uma relação muito estreita. Há que se ter claro, portanto, o objeto de estudo da psicologia, visto que ao se acercar dos fatos que pretende investigar (o objeto de pesquisa), o pesquisador já o faz de

certa perspectiva metodológica: “A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação” (p.47).

O objeto de investigação da psicologia, segundo Vigotski, é o sujeito histórico e o materialismo histórico e dialético o fundamento epistemológico que garante a adequação do método ao objeto de estudo. Histórico entendido como o fenômeno em movimento, compreendendo “a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias, enfim, tensões que se objetivam em sínteses inexoravelmente provisórias” (Zanella, Reis, Titon, Urnau, & Dassoller, 2007).

Assumimos nesta pesquisa o método dialético, que tem por objeto de estudo o sujeito histórico. Para Vigotski (1995), “... Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético” (p.6). O que o autor quer dizer é que ao abranger, no estudo de dado fenômeno, todas as suas fases e mudanças, desde o momento de seu aparecimento até que deixe de aparecer, o pesquisador “dá visibilidade a sua natureza” (p.6) e, desse modo, pode conhecer sua essência, visto que ele (o fenômeno) só se mostra quando em movimento.

O estudo tem como base as proposições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido em uma Universidade Federal da Região Sul Mineira, entre os anos de 2009 e 2013. O programa em questão finalizou o projeto em março de 2014, com a participação de nove cursos de licenciaturas, a saber: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Física, Geografia, História, Letras (Português e Espanhol), Matemática, Pedagogia e Química, contemplando a participação de 257 licenciandos, 40 supervisores, 18 coordenadores de área, dois coordenadores de gestão de processos educacionais e um coordenador institucional, para o desenvolvimento das ações em 12 escolas de educação básica do município. Metodologicamente, o desenvolvimento do projeto foi vinculado a três conceitos que se complementam: o exercício da docência compartilhada, o exercício da pesquisa-ação e a dimensão interdisciplinar das ações pedagógicas. Os princípios sustentam a compreensão da escola como espaço co-formador, com ações qualificadas de investigação, pesquisa, entendida como procedimentos conjuntos de ações e transformações das realidades escolares, equivalendo, portanto, a uma nova postura frente à produção de conhecimento.

Foram participantes do estudo 16 licenciandos vinculados às áreas de Ciências Biológicas; Ciências Sociais, Física, História, Letras/Português; Matemática, Pedagogia, Química, com idades de 20 a 35 anos, e período de vinculação ao programa variando de 3 a 35 meses. A escolha desses sujeitos se deu após o convite aberto para a participação nos grupos de discussão, elegendo-se como critério de inclusão a participação de no mínimo dois licenciandos de cada curso. Foram excluídos da amostra os licenciandos que não participaram de no mínimo 75% dos encontros realizados ao longo da pesquisa.

Com vistas aos objetivos da pesquisa e apoiada nos pressupostos teóricos que a sustentam, foram definidos como recursos para a construção da informação instrumentos de complemento de frases¹, preenchidos individualmente pelos participantes e compostos por expressões cotidianas do espaço formativo nos quais poderiam se posicionar livremente, assim como a realização semanal de grupos focais direcionados por roteiro de discussão investigativa como: justificativas da escolha profissional; pontos positivos e negativos em participar do programa; motivações para a participação; dificuldades e facilidades em participar das atividades desenvolvidas.

Neste sentido, os depoimentos obtidos nos encontros de grupo focal, assim como as afirmações constantes do instrumento complemento de frases foram transcritas e categorizadas, por meio do processo de construção de indicadores que posteriormente foram agrupados para a configuração dos núcleos de significação do estudo, que amparam os pontos fundamentais de implicação dos sujeitos com as realidades estudadas, o que exige procedimentos e elaborações interpretativas a partir dos caminhos empíricos da pesquisa. (Aguiar & Ozella, 2006). Este movimento de análise resultou na elaboração de dois núcleos de significação: 1) O PIBID e a relação prática da docência; 2) O PIBID e a provocação reflexiva; os quais oferecem elementos para a compreensão dos sentidos da docência para os sujeitos da pesquisa.

Resultados e Discussões

1. O PIBID e a relação prática da docência

O primeiro núcleo de significação que emerge da análise dos dados acessados na investigação, tanto com base nas informações descritas nos instrumentos de complemento de frases como nos encontros e discussões de grupo focal, se organiza em torno dos indicadores de sentidos sobre a importância da vivência da prática docente no curso, evidenciando que as ações e objetivos do PIBID favorecem aos licenciandos a aproximação e a articulação com o exercício prático da docência. Diferentes relatos e expressões dos participantes demarcam que a participação no programa favorece uma experiência diferenciada que contempla, para além dos estudos teóricos, o conhecimento da realidade escolar.

Pode ser evidenciado neste núcleo de análise que o PIBID se constituiu como um espaço formativo que possibilita a visualização de uma outra vertente da profissão, configurada pelo indicador de sentido “*a experiência da docência como vivência possível*”, que potencializa nos licenciandos

1 Trata-se de um questionário em que se utiliza nas questões de um começo de frase que deve ser completado pelo sujeito. Seu objetivo é promover a reflexão do sujeito sobre o tema proposto, como forma de movimentar o pensamento e captar contradições (Gonzalez Rey, 2005).

o reconhecimento da importância da prática da profissão no momento da formação. As falas a seguir sustentam essas afirmações:

“O PIBID favorece um aprendizado constante, ligado a vivência e a prática escolar”; “[Espaço] de aprendizagem, onde podemos observar e praticar a docência”; “possibilidade de ver a prática no dia a dia, de se sentir professor”; “de experienciar os desafios da profissão docente”

Também põem em evidência que ainda que essencial, o conhecimento teórico adquirido na formação não basta para garantir uma formação de qualidade, pois é a experiência de reconhecimento cotidiano da profissão que parece embasar a autenticidade em tornar-se professor, como demonstrado no relato de um dos licenciandos: “É uma ótima oportunidade para o licenciando conviver no ambiente escolar e aprender a ser professor na prática”.

Compreendemos a ânsia dos licenciandos em demarcarem a importância de espaços formativos que ofertem uma maior aproximação com as diversas realidades que caracterizam a profissão. Desafio de rearticular esta dicotomia já indicada há tempos com a consideração de que parte da desqualificação do trabalho docente nos dias atuais pode ser resultado do modelo de formação das licenciaturas curtas, predominantemente estruturadas com base na dicotomia: preparação pedagógica/conhecimento específico; preparação para o ensino/preparação para a pesquisa; preparação teórica/preparação prática (Fonseca, 1997), e que se mantêm ainda com a avaliação dos estudos quanto aos currículos formativos, evidenciando uma ausência clara de um perfil profissional; isso sem falar nas temáticas desvinculadas da prática profissional (Gatti & Barreto, 2009).

Devemos assim problematizar se tal demanda formativa e de atuação não vem potencializando os motivos formativos desses alunos, e assim configurando os elementos de sentidos que demarcam a sua vivência no programa, promovendo a defesa da “*aprendizagem da docência na prática*”, elemento este que demarca um outro indicador de sentido dos alunos participantes do estudo.

A compreensão da aprendizagem da docência na prática, que emerge de relatos como: “*O PIBID me possibilita um Aprendizado pessoal e profissional constante*”; “*Gosto e me sinto melhor formada e capacitada*”; “*Aqui encontro coisas que vivencio somente por estar no PIBID*”, está intimamente relacionada à demanda atual que demarca que parte das atribuições e qualificações docentes são desenvolvidas pela lógica da compreensão do ato pedagógico como ação pragmática, corolário do “aprender fazendo”, “aprender em serviço”, “aprender praticando” (Arce, 2001, p. 260).

O sentido expresso pelos alunos na compreensão de que o programa favorece a vivência da ação tem no espaço escolar a confrontação de experiências formativas importantes, que configura o indicador que o cotidiano das relações nas escolas é propulsor da “*convivência como dimensão formadora*”, conforme se observa nos seguintes relatos: “*estar no programa me possibilita experiências e proximidades*

com os alunos que eu não vivencio, por exemplo, no estágio; A relação com os demais professores quando auxiliamos as atividades; a participação das reuniões e atividades, estamos em formação o tempo todo.

Novamente apontamos que não desconsideramos que o programa favoreça uma vertente de ação importante ao futuro professor ao possibilitar um contato com a realidade já nos primeiros meses de sua formação para a futura profissão, como evidenciado em algumas falas: “*acredito que cada discussão e cada atividade desenvolvida são importantes para minha formação*”; “*Na percepção do funcionamento das atividades propostas, atingir o objetivo estimulado no planejamento da aula, nem sempre acontece, aprender como contornar*”.

No entanto, ao mesmo tempo em que consideram as relações cotidianas nas escolas como dimensões formativas importantes, os sentidos derivados desta convivência evidenciam a profissão docente como ação delimitada por domínio técnico e metodológico: “*Aqui encontro coisas que posso estudar como novas metodologias para trabalhar o conteúdo e um estudo sobre as teorias de aprendizagem; Como trabalhar com determinados recursos, como planejar melhor uma aula*”.

Porém, com base nas falas e relatos dos participantes fica claramente evidenciado que a participação no PIBID é uma experiência importante para a aquisição de conhecimento concernente ao “*domínio pedagógico*”, que se mostra como um outro indicador de sentido da docência configurado pelos alunos.

A formação docente quando considerada apenas sob a perspectiva das competências e habilidades necessárias reflete uma compreensão simplista que, com base na regulamentação, considera que uma vez adquirido o rol de qualificação, o sujeito tem concluída sua formação. Entretanto, essa compreensão reduz o saber docente ao como fazer, com vistas apenas aos procedimentos técnicos, ao manejo e à transmissão das informações acadêmicas (Cunha, 1999).

A extensão e qualidade dos relatos que demarcam que o PIBID favorece a vivência da dimensão prática da docência devem ser avaliadas com atenção, sobretudo no que concerne aos sentidos que se tem promovido, conforme se observa na fala de um licenciando, remetendo-se às ações desenvolvidas pelo programa: “*É um projeto que contribui muito para a formação docente, assim, como auxilia a escola contemplada em uma melhor formação, oferecendo recursos e práticas pedagógicas diferenciadas*”, e que demarca o indicador de sentido “*a docência e a gestão da sala de aula*”.

A definição de uma outra esfera formativa, muitas vezes indicada pelos alunos como contraposição ao espaço de formação teórica oferecido na universidade, nos indica que as ações do programa parecem ser compreendidas pelos licenciandos como um espaço real, porém independente, que potencializa a configuração de sentidos da docência como uma demanda de domínios técnicos, metodológicos e relacionais.

De acordo com Martinez (2005), a compreensão multifacetada do desenvolvimento humano, com resquícios

naturalizantes que determinam o desenvolvimento do aluno, ainda é uma vertente forte, que ampara muitas das práticas formativas. Seriam essas práticas que embasadas em uma regularidade, limitadas e reativas, impossibilitam novas ações e caracterizam a ação de reprodução como a única via de desenvolvimento humano.

Questionamo-nos, assim, se o programa, ao configurar um novo espaço de polarização teórico-prático, não acabaria por perpetuar os mesmos dilemas e rupturas já presentes nos cursos de formação de professores. Concordamos com Gatti (2010), quando afirma que atualmente os cursos de licenciatura precisam ser estruturados de modo a promover a profissionalização do professor, constituído por uma “base sólida de conhecimentos e formas de ação,... capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” (2010, p. 1360).

Com base nas análises realizadas o que evidenciamos é que a configuração de sentidos dos alunos sobre a docência está atrelada à mobilização dos sujeitos como reagentes a uma demanda e configuração social de atuação pragmática, reducionista e reproduutora. O que nos alarma é que enquanto se mantiver a dicotomia da relação teórico-prática não se avançará na instauração de espaços formativos efetivamente mediadores e propulsores de desenvolvimento dos sujeitos-professores.

Entendemos também que esta superação depende da construção de ação formativa que supere a dicotomia entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre teoria e prática, e focar um espaço de confrontação constante com a realidade em suas múltiplas relações históricas e sociais que demarcam a docência e suas atribuições nos dias atuais.

De acordo com Tacca (2005), nos espaços formativos é que novas possibilidades de interações podem ser estabelecidas e confirmar a constituição do desenvolvimento humano em sua complexidade, mas para tanto, exige a construção e reconstrução da ação mediadora focada em elementos social, políticos e acima de tudo de enfrentamento à realidade educacional em nosso país.

Defendemos que com a premissa de aproximar o licenciando à realidade de trabalho, corremos o risco de perpetuar a compreensão já bastante comum, e que embasa parte dos sentidos configurados pelos licenciandos participantes do estudo, ao configurarem a docência como ação prática, como atividade meramente instrumental, a-crítica e reprodutiva.

2. O PIBID e a provocação reflexiva

A configuração deste núcleo de significação nos possibilita a análise de que as ações do programa favorecem a provocação reflexiva dos licenciandos, por meio do conhecimento ampliado da realidade escolar e do sistema de ensino, além de promover a necessária e constante postura investigativa derivada da vivência no programa, assim

como um espaço de certificação e segurança na escolha profissional.

De acordo com as informações e relatos dos participantes, a vivência no programa desencadeia reflexões sobre a escolha e adesão à docência como profissão, o que se dá em consequência do conhecimento das reais características da escola:

"O PIBID favorece o conhecimento do espaço escolar, muitas vezes estereotipado pelo aluno de licenciatura, ou até mesmo idealizado"; "Um momento de reflexão profissional"; "De expectativa, ao ir para a sala de aula"; "De reflexão sobre a prática, ao ir para as reuniões"; "Repleto de reflexão a respeito do sistema de ensino e nosso objetivo como professor"; "De reflexão entre teoria e prática, é onde conhecemos a prática antes".

Torna-se evidente que um dos indicadores de sentido configurado pelos alunos na vivência no PIBID se refere à “*oportunidade de reconhecimento e desvelamento da realidade escolar*”, fato este atrelado à necessidade constante de uma postura reflexiva. Assim, nos questionamos se um novo limiar “real” de análise para a formação não exigiria uma formação acadêmica com novos rumos e direcionamentos, como evidenciado na colocação de um dos alunos: “*As ações do PIBID me auxiliaram a entender como o universo dentro da escola é visto de uma forma na academia, e na realidade é de outra forma na prática*”.

Não podemos contribuir para a perpetuação da lógica de que a vivência acadêmica é desvinculada de uma realidade vivida, nem tampouco, que a realidade é explicada por si só. Ambos os processos são fundantes da cisão entre teoria e prática na formação de professores.

Para Növoa (1997), o que não pode ser silenciado neste contexto é a perspectiva de formação crítico-reflexiva, que dotaria os professores de uma verdadeira formação intelectual, premissa para a articulação de uma prática educacional de fato emancipatória. Ainda de acordo com o autor, a profissionalização do professor precisa estar embasada em uma construção pedagógica não focada na instrumentalização, mas naquela que legitime os professores como produtores de saberes, distantes das dicotomias teoria/prática; conhecimento/ação, entre outras. E que acima de tudo, favoreça um resgate social da profissão docente, com a definição de proposições políticas educacionais coerentes, que propiciem aos docentes redescobrir sua identidade e cumprir o seu papel na formação dos educandos.

Entendemos assim que a contemplação de um espaço de mediação sustenta-se não apenas na relação reflexão e crítica, mas na interconexão, em que significados e sentidos sobre o ensinar e aprender, a um só tempo, resultam desse movimento e são condições para seu desenvolvimento, permanente e constante. No entanto, o que evidenciamos nos relatos e expressões é que esta postura dialética está longe de ser apropriada pelos licenciando em suas vivências no programa. O que os dados apontam é que o espaço do PIBID favorece o pensar/refletir sobre a realidade, permanecendo o

desafio de promover formas de fortalecer a postura investigativa dos alunos, de modo que ela integre e embase novas ações e posicionamentos profissionais, e que possam ir além do processo reflexivo, rumo ao desenvolvimento de novas ações e de protagonismo docentes na realidade escolar, como indicado no seguinte relato: “*Aqui encontro coisas para pensar e refletir. Ele me possibilita ferramentas para reflexão; Auxiliaram a como ser uma professora investigativo-reflexiva; É onde eu posso refletir a teoria e a prática*”.

Defendemos, como já proposto em estudos anteriores, que é no agir cotidiano que novas possibilidades de interações podem ser estabelecidas e confirmar a constituição do desenvolvimento humano em sua complexidade, espaço este que materializa o processo de ensinar a pensar, o que exige a construção e reconstrução do professor crítico e reflexivo de sua prática profissional (Gomes & Souza, 2011, 2012); no entanto, tais ações dependem de ações mediadoras, que possibilitem a configuração de sentido que ampliem a vivência no programa como um espaço profícuo de “certificação e segurança na escolha profissional”, como pode ser evidenciado nos relatos de alguns alunos,

“... Venho para pensar e repensar meu presente e futuro; Mostram que a academia, salvo raras exceções, reproduz a lógica da aparência, da mentira”; “Aqui encontro coisas que poderão me fazer ter a certeza se eu quero ou não ser professor”; “O projeto de que participei, por exemplo, era muito focado na docência, nas práticas didáticas. E a escola é bem mais que isso”;

Não nos resta dúvida de que os licenciandos valorizam a sua participação no programa como um espaço de oferta da aproximação, reconhecimento e do pensar sobre a realidade escolar e a escolha profissional; no entanto, ainda assim problematizamos até que ponto esta atividade pode ser compreendida como uma ação de mediação, de acordo com os postulados da Psicologia Histórico-cultural, tendo em vista que boa parte dos indicadores de sentido já discutidos denota ainda que, mesmo com uma ação reflexiva, a ação docente dos alunos parece embasada na configuração da profissão como técnica e subordinada às condições objetivas de trabalho.

Segundo Hernandez (2005), os aspectos subjetivos são construídos nas interações sociais por mecanismos de assimilação e interiorização, o que demanda a compreensão de que a construção da subjetividade não depende apenas da intencionalidade do sujeito, pois são relações que estão embasadas em complexas estruturas organizacionais. Martinez (2005) complementa, ao afirmar que não é possível compreender as ações individuais isoladas dos espaços e configurações sociais das quais fazem parte.

Assim, por mais atrativo que seja um programa de formação que possibilite a revisão aos alunos participantes da destituição dos currículos que configura, de um lado, cursos de Pedagogia apresentando um currículo fragmentado e um conjunto disciplinar disperso, e muitas vezes deixando a um segundo plano os conteúdos que devem ser ensinados

na escola; e por outro, o distanciamento dos modelos de formação assumidos nas demais licenciaturas, que configura a prevalência dos conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos (Gatti & Barreto, 2009). Ainda assim, muita atenção é necessária para que não se corra o risco de se produzir modelos que resultem da inversão destas equivocadas e históricas lógicas de modelos formativos.

Considerações finais

A configuração de sentido perpassa a intersecção entre o social e o individual, e assinala os elementos que demarcam a singularidade humana, sendo a vivência social base para a confrontação, reação, subversão que caracterizam o processo de configuração de novos sentidos.

Neste sentido, não podemos desconsiderar que o chamado social ao docente, por uma escola que cada vez menos tem a definição de suas atribuições como instituição promotora do desenvolvimento somada a uma formação fragmentada e prática da profissão parece demandar cada vez mais uma perspectiva técnica, reproduutiva e acrítica dos professores.

Com base nessa compreensão, não nos resta dúvida de que o PIBID favorece um novo e importante espaço para a formação docente inicial, na medida em que as atividades contempladas pelo programa oferecem elementos que favorecem a produção de novos sentidos sobre a docência, como por exemplo, o conhecimento ampliado da realidade escolar e do sistema de ensino como premissa para a ampliação de uma reflexão profissional, bem como o processo contínuo de pensar e repensar a escolha da docência como profissão.

No entanto, a dicotomia teoria e prática, assim como a necessidade de espaços para a reflexão sobre a ação e a falta de clareza do caráter mediador do processo formativo fragiliza o processo de formação docente em uma perspectiva histórica e cultural que favoreça o desenvolvimento da autonomia dos licenciandos/professores. O apontamento freqüente na fala dos licenciandos de que o programa permite que tenham contato na escola com temáticas que aparentemente não são ofertadas pelos pressupostos teóricos da formação, e que são esses elementos os nucleares para uma formação docente de qualidade nos inquieta a ponto de problematizarmos se o programa não estaria apenas polarizando os elementos da formação, postulando em um novo formato a relação teórica e prática – com maior peso da prática, ao invés de constituir-se como polo de mediação.

Assim, discutir a temática da formação de professores nos remete à necessidade de problematizar as deficiências e equívocos dos recortes curriculares formativos, não apenas no nível técnico e metodológico, mas prioritariamente, chamando a atenção para a inexistência de espaços e possibilidades de os licenciandos refletirem criticamente sobre as concepções e os conhecimentos acessados na formação. Tal condição faz com que os alunos fiquem impossibilitados de desenvolver perspectivas críticas de análise e

compreensão das questões políticas, econômicas, sociais e ideológicas presentes na educação.

Finalizamos com o entendimento de que a ação mediadora é caracterizada como uma interposição que provoca transformações, para além das intencionalidades socialmente construídas e deve promover efetivo desenvolvimento. Assim, o caráter intencional do PIBID ao alocar a esfera da formação para a docência no espaço escolar sem dúvida favorece a provocação e o reconhecimento no e do contexto escolar, o que não necessariamente é condição para um processo de mediação com vistas ao desenvolvimento de formas mais complexas de pensar e agir das pessoas. No entanto, enquanto tais ações reflexivas não se materializarem na constituição e desenvolvimento psíquico dos licenciandos, continuaremos a observar na formação a reflexão e a ação como atividades distintas e de dimensões de importância diferenciadas – ora com peso maior na reflexão, ora com peso maior na ação, ainda comum e presente nos modelos de formação e atuação profissional.

Referências

- Andre, M. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145); 112-129.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, ciência e profissão*, 26(2), 222-245.
- Antunes, A.M. (2003). A Psicologia Escolar na implantação do projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos: construindo um trabalho coletivo. Em M.A.M. Antunes & M.E.M. Meira (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Arce, A. (2001). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, 22(74), p.251- 283.
- Bergamaschi, M.A. & Almeida, D.B. (2013). Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. *Educação em Revista*, 29(2), 15-41.
- Bock, A.M.B. (2003). Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. Em M. E. Meira & M.A.M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cerutti-Rizzatti, M. E. & Irigoite, J.C.S. (2015). A aula de português: sobre vivências (in)funcionais. *Alfa, revista linguística*, 59(2); 255-280.
- Cunha, M.I. (1999). Profissionalização Docente: contradições e perspectivas. Em I.P. Veiga & M.I. Cunha (Orgs), *Desmistificando a profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus.

- Facci, M.G.D. (2009). A intervenção do Psicólogo na Formação de Professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Em C.M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. São Paulo: Alínea.
- Fetzner, A.R. & Souza, M.E.V. (2012). Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Educação & Pesquisa*, 38(3), 683-694.
- Fonseca, S. (1997). *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus.
- Freitas, M.F.Q. (2014). A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do PIBID. *Educação revista*, (53), 149-167.
- Frison, L.M.B., Albuquerque, M.P., & Porto, G.C. (2014). Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 73-86.
- Galdini, V. & Aguiar, W.M.J. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. Em M.A.M. Antunes & M.E.M. Meira (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gatti, B.A. (2010). Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379.
- Gatti, B.A. & Barreto, E.S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gomes, V.L.T. (1999). A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. Em R.S.L. Guzzo (Org.), *Psicologia e Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas: Alínea.
- Gomes, C. & Souza, V.L.T. (2011). Educação, Psicologia Escolar e Inclusão: aproximações necessárias. *Psicopedagogia*, 28, 41-50.
- Gomes, C. & Souza, V.L.T. (2012). Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, p. 1.
- Gomes, C. Santos, G.L., & Felicio, H.M.S. (2014). Da iniciação do PIBID à sua institucionalização na UNIFAL-MG: desafios e perspectivas para uma política de formação e profissionalização docente. Em H.M.S. Felício, K. B. Liill, C.F. Xavier, & C.A. Santos (Orgs.), *Formação Docente e prática pedagógica: reflexões e vivências do PIBID/UNIFAL-MG* (1ª ed., pp. 13-38). Alfenas: Universidade Federal de Alfenas.
- Gonzalez Rey, F. (Org.) (2005). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson.
- Guzzo, R.S.L. (2005). Escola Amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em A.M. Martinez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. São Paulo: Alínea.
- Hernandez, O.D. (2005). Subjetividade e Complexidade: processos de construção e Transformação Individual e Social. Em F. Gonzalez Rey (Org.), *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson.
- Libâneo, J.C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28.
- Machado, A.M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do que?. Em M.A.M. Antunes & M.E.M. Meira (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martins, L.M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Livre Docência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo.
- Martinez, A.M. (2005). Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. Em A. M. Martinez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. São Paulo: Alínea.
- Mateus, E.F. (2014). Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. *Educação em Revista*, 30(3), 355-384.
- Neitzel, A. A., Pareja, C. J. M., & Hochmann, S. (2013). Práticas de leitura no ensino médio: o Pibid de Letras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(238), 770-794.
- Novaes, M. H. (1999). Convivendo em Novos Espaços e Tempo Educativos. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. São Paulo: Alínea.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação* (3a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pranke, A. & Frison, L.M.B. (2015). Potencialização da aprendizagem autorregulada de bolsistas do PIBID/UFPel do curso de licenciatura em Matemática através de oficinas pedagógicas. *Bolema*, 29(51), 223-240.
- Santos, V. C. & Arroio, A. (2015). A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial. *Química Nova*, 38(1), 144-150.
- Silvestre, V. P. V. (2015). Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(1), 61-84.
- Souza, V.L.T. (2009). Educação, valores e formação de professores: contribuições da psicologia escolar. Em C.M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. São Paulo: Alínea.

- Souza, V.L.T. & Andrade, P.C. (2013). Vygotsky's contributions for understanding the psyche. *Estudos de Psicologia*, 30(3), 355-365.
- Tacca, M.C. (2005). Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade. Em F. Gonzalez Rey (Org.), *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Vigotski, L.S. (1989). *A formação Social da Mente* (J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L.S. (1995). Problemas del desarrollo de la psique. Em A. Alvarez & P. Del Rio (Orgs.), *Obras Escogidas* (vol. III, pp. 11-340). (Trabalho original publicado em 1931).
- Vigotski, L.S. (1996). *Pensamento e Linguagem* (J.L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2001). *Psicologia da arte* (2^a ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1925).
- Zanella, A.V., Reis, A.C., Titon, A.P., Urnau, L.C., & Dassoler, T.R. (2007) Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25-33.
- Zordan, P. Movimentos e matérias da iniciação à docência. *Educação & Realidade*, 40(2), 525-547.

Recebido em: 09/12/2014
 Reformulado em: 24/06/2015
 Aprovado em: 04/09/2015

Sobre as autoras

Claudia Gomes (cg.unifal@gmail.com)

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente e pesquisadora da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG – Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL

Vera Lucia Trevisan de Souza (vera.trevisan@uol.com.br)

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia e do curso de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas PUCCAMP.

A pesquisa objeto deste relato foi desenvolvida como atividade de pós-doutoramento realizado no grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob supervisão da professora doutora Vera Lucia Trevisan de Souza, no período de abril/2013 a dezembro/2014. Para tanto, agradeço a Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG pela liberação do horário especial para a realização do estágio, e ao CNPq pelo apoio financeiro à pesquisa “Sentido e Emancipação: reconfigurando os espaços formativos no PIBID UNIFAL-MG/UFSCar” de que derivou o presente estudo.