

A Configuração Subjetiva da Ação do Aprender: um estudo de caso sobre o aluno em seu momento de ingresso no ensino superior

Subjective Configuration of the Action of Learning: a case study of a student entering the higher education

Pilar de Almeida ¹
Albertina Mitjáns Martínez ²

RESUMO

No presente artigo, abordamos o tema da aprendizagem no ensino superior examinando a forma singular com que uma aluna subjetiva a experiência de ingresso na universidade e a forma como essa produção subjetiva se expressa em seus processos de aprendizagem no seu primeiro semestre no ambiente universitário. Sob o enfoque teórico da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, assumimos a condição subjetiva do aprendiz, reconhecendo que os processos do aprender desenvolvem-se em um indivíduo que pensa, sente e se auto-organiza em meio a sua produção simbólico-emocional. Sob esse enfoque, e utilizando-nos do arcabouço teórico da Teoria da Subjetividade, objetivamos analisar a dinâmica constitutiva da configuração subjetiva da ação do aprender no decorrer dos processos de aprendizagem de uma aluna em seu primeiro semestre de universidade. Enfatizamos o valor heurístico desta categoria teórica ao apresentar um estudo de caso, conduzido no âmbito de pesquisa de doutorado, sob o método construtivo-interpretativo derivado da Epistemologia Qualitativa. Com base em nossas análises, hipotetizamos que o ingresso na universidade favoreceu a constituição de um núcleo de sentidos subjetivos na configuração subjetiva da ação de aprender, na aluna, no contexto universitário. Hipotetizamos ainda que este núcleo de sentidos subjetivos desfavoreceu a

ABSTRACT

In this article, we address the theme of higher education learning by examining the unique way in which a student subjectively experiences the entrance in the university and the way in which such subjective production is expressed in her learning processes in her first semester within the university environment. Under the theoretical approach of subjectivity in a cultural-historical perspective, we assume the subjective condition of the learner, recognizing that the processes of learning develop in an individual who thinks, feels and self-organizes in the midst of his/her symbolic-emotional production. Under this approach, and using the theoretical framework of Theory of Subjectivity, we aim to analyze the constitutive dynamics of the subjective configuration of the learning action in the course of the student's learning processes at the university. We emphasize the heuristic value of this theoretical category in a case study, which was carried out within a doctoral research, under the constructive-interpretive method derived from the Qualitative Epistemology. Based on our analysis, we hypothesized that admission to university favored the constitution of a core of subjective senses in the subjective configuration of the action of learning in the student, in the university context. We also hypothesize that this core of subjective senses did not favor the mobilization of subjective resources that could

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora do Centro Universitário IESB E-mail: pilar_almeida@hotmail.com

² Psicóloga. Doutora em Ciências Psicológicas, Universidade da Havana. Professora do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília.

mobilização de recursos subjetivos que promovessem emergência da condição de sujeito nos processos de aprendizagem da aluna, no contexto universitário. Por fim, fazemos reflexões sobre desdobramentos de nossas construções teóricas para o trabalho pedagógico nos semestres iniciais do ensino superior.

Palavras-chave: Subjetividade, aprendizagem criativa e ensino superior.

promote the emergence of the subject condition in her learning processes, in the university context. Finally, we make reflections on the developments of our theoretical constructions for pedagogical work in the initial semesters of higher education.

Keywords: Subjectivity, creative learning, higher education.

Introdução

No contexto do ensino superior brasileiro, é comum depararmos com uma impressão generalizada por parte de professores sobre desafios profissionais tais como o fraco nível de preparo dos alunos advindo da baixa qualidade do ensino médio, o baixo nível de leitura dos alunos, a pouca motivação para o estudo, a (quase) ausência de capacidades relacionadas ao pensamento crítico e criativo, entre outras. Por oportuno, diversos estudos sobre a aprendizagem no ensino superior apontam uma tendência dos alunos à aprendizagem orientada primordialmente à reprodução e à compreensão, em oposição a aprendizagens que se caracterizam pela postura crítica, pelo pensamento criativo e pela construção de ideias novas. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; AMARAL, 2011, AMARAL e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, PEREZ, 2012)

No presente artigo, abordamos o tema da aprendizagem no ensino superior examinando a forma singular com que uma aluna subjetiva a experiência de ingresso na universidade e a forma como essa produção subjetiva se expressa em seus processos de aprendizagem em seu primeiro semestre no ambiente universitário. Assumir a condição subjetiva do aprendiz, implica reconhecer que os processos do aprender desenvolvem-se em um indivíduo que pensa, sente e se auto-organiza em meio a sua produção subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005c, 2010; GONZÁLEZ REY, F. & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Interessa-nos, assim, a análise dos processos do aprender não como resultantes da articulação direta dos múltiplos fatores

cognitivos, sociais e motivacionais que deles participam, mas como momentos vivos e complexos de expressão da subjetividade singular do aprendiz.

O estudo de caso apresentado consistiu parte de uma pesquisa de doutorado que visava caracterizar elementos da configuração subjetiva da ação do aprender da aluna-participante em um contexto não formal de aprendizagem.

Para o estudo, foram pesquisados os processos do aprender da aluna na escola de ensino médio, na universidade e em um Projeto de educação não formal, desenvolvido pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) em Brasília. Sob o enfoque metodológico derivado da Epistemologia Qualitativa, com base em nossas análises, hipotetizamos que o ingresso na universidade se constituiu como fonte de produção de sentidos subjetivos que se expressaram em seus processos do aprender. Hipotetizamos ainda que estes sentidos subjetivos contribuíram para desfavorecer a mobilização de recursos subjetivos que promovessem emergência da condição de sujeito em suas aprendizagens no contexto universitário. Por fim, fazemos reflexões sobre desdobramentos de nossas construções teóricas para o trabalho pedagógico nos semestres iniciais do ensino superior.

I. Aproximações à Teoria da Subjetividade

Desenvolvida por González Rey, com base nos estudos de Vigotski, em especial nos primeiro e terceiro momentos de sua obra (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005c, 2010a, 2010b), e em autores como L.I. Bozhovich (1908-1976), S.L. Rubinstein (1889-1960) e K. A. Abuljanova, entre outros, a subjetividade, sob o marco histórico-cultural, é entendida como um sistema complexo, aberto e auto-organizado de produções simbólico-emocionais que se organiza tanto em nível individual, na trajetória de vida singular do indivíduo, quanto em nível social, nos espaços sociais onde os indivíduos atuam (GONZÁLEZ REY, 2005a). Essas duas instâncias, ainda que se desenvolvam em tempos e níveis diferenciados, se constituem reciprocamente na trama complexa e dinâmica de

configurações de sentidos subjetivos tanto no indivíduo quanto na subjetividade que caracteriza os espaços sociais.

No marco histórico-cultural, a subjetividade deixa de ser compreendida como uma dimensão intrapsíquica, ela representa uma produção qualitativamente diferenciada dos processos humanos nas condições sociais, culturais e historicamente situadas em que os indivíduos vivem (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017); produção diferenciada tanto dos indivíduos quanto dos espaços sociais constituídos por eles. Assumir que o Homem é social e que se desenvolve dentro de espaços culturais não significa reduzi-lo a um social ou cultural que o determina; e é, precisamente, a indissociabilidade entre o simbólico e o emocional o que, na visão de González Rey, confere ao indivíduo a singularidade de suas experiências e sua possível condição de sujeito criador (GONZÁLEZ REY, 2011).

Assume-se, assim, a sociogênese do indivíduo sem que esta signifique a expressão direta e linear do social sobre o indivíduo. Em outras palavras, nossa relação com o mundo não é linear, direta, causal e objetiva com ele. Trata-se de uma relação perpassada por permanentes produções simbólico-emocionais, ou de sentidos subjetivos, que se expressam nos espaços socioculturais em que vivemos. Vivemos “sentindo” o mundo simbólico, em experiências que adquirem sentido e significado singulares em meio à constituição subjetiva de cada pessoa (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Na Teoria da Subjetividade, a categoria teórica subjetividade individual remete a processos de produção e organização de sentidos subjetivos, entendidos enquanto produções simbólico-emocionais, relacionadas à trajetória de vida singular do indivíduo nos espaços sociais onde este indivíduo atua. A categoria da subjetividade social, por sua vez, engloba processos históricos e atuais de organização de sentidos subjetivos produzidos nos espaços sociais onde indivíduos e grupos atuam.

A subjetividade social, por exemplo, da escola pode se expressar nas crenças, nos valores, nas representações e nas práticas que caracterizam a escola como espaço social, revelando complexas produções simbólico-emocionais

do grupo social desse contexto. Tais crenças, valores e práticas, por sua vez, se expressam nas subjetividades individuais dos integrantes desse espaço social, como por exemplo os alunos, em configurações singulares de sentidos subjetivos que podem estar relacionados à: autoridade do professor, avaliação escolar, rigidez de horários, hora da saída, entre outros.

A subjetividade social é constitutiva das subjetividades individuais das pessoas que participam dos espaços sociais, ao mesmo tempo em que se constitui a partir dessas subjetividades individuais. Nesta relação processual e recursiva, o homem se estabelece, ao mesmo tempo, como constituído e constituinte dos processos de cultura (GONZÁLEZ REY, 2001, 2005a, 2005c, 2007b).

De especial relevância para nosso trabalho, consiste a categoria das configurações subjetivas. Na subjetividade individual, tomadas como formações de sentidos subjetivos que adquirem valor na organização subjetiva da pessoa, as configurações subjetivas integram, na experiência atual da pessoa, produções subjetivas de diferentes esferas, espaços sociais e momentos de sua vida.

As primeiras elaborações de González Rey sobre esta categoria teórica surgem em seus estudos sobre a personalidade. Conforme o autor coloca, o “[...] uso do conceito configuração subjetiva pretendia atender à variabilidade dos aspectos estáveis da personalidade e, unido a isso, associar a personalidade a cada momento da experiência vivida” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 24). Neste contexto, a definição da personalidade, pelo autor, era compreendida como um sistema de configurações subjetivas que, embora “mais estável” nas experiências de vida da pessoa, adquire plasticidade como sistema aberto, atualizável a partir de novas produções de sentido subjetivo no curso da vida do indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2005c). Com efeito, neste momento de elaboração teórica, a própria definição da categoria de configuração subjetiva enfatizava o caráter da estabilidade ou frequência com que elementos subjetivos eram produzidos em momentos e contextos concretos da vida da pessoa.

Em seus trabalhos mais recentes, observamos um movimento gradativo do autor para o uso ampliado da categoria de configurações subjetivas. O autor passa crescentemente a referir-se à configuração subjetiva como as unidades de organização da subjetividade produzidas ante às experiências vividas, que no caso da subjetividade individual integram sentidos subjetivos da personalidade, e novos sentidos subjetivos produzidos no curso da ação, associados à subjetividade social, aos sistemas relacionais e ao próprio percurso da ação do indivíduo em algum domínio (GONZÁLEZ REY, 2011, 2012b; MUNIZ; ALMEIDA, 2017). A essa nova elaboração, o autor denomina configuração subjetiva da ação. No contexto escolar, por exemplo, a configuração subjetiva da ação do aprender em um aluno pode se constituir por múltiplos sentidos subjetivos associados, por exemplo, à sua relação com a família, com seu gênero, com sua cor, com sua condição social, assim como por sentidos subjetivos associados à sua relação com professores e colegas, à subjetividade social do espaço escolar e ao seu próprio percurso no processo de aprender.

Em sua dinâmica constitutiva, configurações subjetivas produzem novos sentidos subjetivos frente a experiências vividas. São, portanto, dinâmicas, flexíveis e se organizam no curso das ações e experiências do indivíduo; ou seja, não consistem determinantes da experiência do indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2005a). Integram sentidos subjetivos históricos e atuais que se organizam em núcleos de sentidos subjetivos dominantes em um contexto de ação, que também são procedentes de diferentes zonas de experiências. Mediante à produção de novos sentidos subjetivos, frente às variadas experiências do indivíduo, núcleos de sentidos subjetivos podem alterar-se reorganizando e alterando a própria configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2011, 2012b).³

³ Destacamos que o significado de núcleos de sentidos subjetivos na presente análise difere do significado original (GONZÁLEZ REY, 2005), como instância estruturante e estável da configuração subjetiva. É de ciência das autoras que este conceito original já foi superado na evolução do pensamento de González Rey, conforme expresso em suas obras mais recentes (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Assumimos a categoria de núcleos de sentidos subjetivos para enfatizar as relações de dominância entre sentidos subjetivos dentro da configuração subjetiva.

Segundo González Rey, as configurações subjetivas representam a forma como subjetivamente vivemos cada experiência. A configuração subjetiva da ação constitui-se de elementos de configurações subjetivas diversas produzidas em outros momentos e contextos experienciados pela pessoa (GONZÁLEZ REY, 2011b, 2012b; MUNIZ; ALMEIDA, 2017; P. ALMEIDA; MUNIZ, L. S., 2019). A experiência nunca é uma expressão da realidade em sua forma exata, mas a organização da expressão humana na diversidade de processos que a acompanham e está sempre associada à configuração subjetiva do momento. Por isso, a experiência é sempre curso, movimento, devir (GONZÁLEZ REY, 2011, 2012b).

Em nossa opinião, o estudo de caso analisado representa um ilustrativo momento do valor heurístico da categoria configuração subjetiva da ação na medida em que as experiências no contexto universitário desencadeiam novas produções subjetivas que se integram na configuração subjetiva da ação do aprender nesse novo contexto.

II. Aprendizagem como produção subjetiva

Ao assumir a aprendizagem sob a perspectiva da subjetividade humana, desenvolvida sob um marco histórico-cultural, interessa-nos a análise dos processos do aprender não como resultantes da articulação direta dos múltiplos fatores cognitivos, sociais e motivacionais que deles participam, mas como momentos vivos e complexos de produção da subjetividade singular do aprendiz enquanto indivíduo concreto, produtor de sentidos subjetivos que, como produções simbólico-emocionais, se constituem, ao mesmo tempo históricas, em relação a experiências vividas na trajetória de vida, e atuais em relação a sua interação nos espaços sociais em que aprende (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2008).

Assumir a condição subjetiva do aprendiz implica compreender o pensamento e a construção do conhecimento como processos de produção subjetiva que, para além da assimilação cognitiva ou da apropriação de significados culturais, conferem o caráter construtivo-criativo do sujeito em

processos de personalização do conhecimento e a geração de ideias. (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2008, MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY 2017).

Com efeito, estudos sobre a subjetividade e a aprendizagem tem evidenciado essa união entre o emocional e o simbólico em momentos de implicação emocional do aprendiz, demonstrando que processos emocionais que participam e se desenvolvem no decorrer do processo de aprender, podem contribuir tanto para favorecê-lo quanto para dificultá-lo. Rossato (2009) considera a dimensão subjetiva na superação das dificuldades de aprendizagem escolar. Oliveira (2010) aponta inter-relações entre a subjetividade dos alunos e os processos de seleção e uso de estratégias de aprendizagem por alunos. Mitjás Martínez (2008a, 2008b, 2009, 2012a, 2012b) e Amaral (2011) consideram a criatividade na aprendizagem enquanto expressão do sistema subjetivo no processo de aprender.

Para Mitjás Martínez (2012a) uma aprendizagem que envolva processos de personalização da informação, de transcendência à informação posta e de geração ideias próprias é expressão de processos subjetivos específicos que traduzem uma forte implicação emocional do aluno e o exercício de sua condição de sujeito em sua capacidade reflexiva, crítica e criativa frente ao que aprende. Qualificando-a como aprendizagem criativa, os estudos da autora buscam caracterizar este tipo de aprendizagem, diferenciando-a de outros tipos de aprendizagens, tais como a reprodutiva e a compreensiva.

Em nossa análise, hipotetizamos que o impacto subjetivo causado pelo ingresso na universidade e sua expressão na configuração subjetiva da ação do aprender, em Camile, acabam por não favorecer a emergência da condição de sujeito e de elementos associados à criatividade na aprendizagem no contexto universitário.

III. Metodologia

A aproximação metodológica da pesquisa teve como referencial a Epistemologia Qualitativa, conforme proposta por González Rey (1997, 2005b). Desenhada para o estudo do tema da subjetividade, a Epistemologia Qualitativa assume três princípios como base. Em primeiro, o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, no qual este é tomado não como apropriação linear de uma realidade, mas como produção de modelos compreensivos sobre esta. Em segundo, o lugar do singular na produção do conhecimento científico. Tal compreensão outorga a importância do estudo de caso para a elaboração de modelos teóricos que se justificam, não por possibilidades dedutivas, generalizantes, mas pela capacidade de abrir novas zonas de inteligibilidade sobre o fenômeno estudado. Por fim, em terceiro, a compreensão da pesquisa como processo dialógico, que oportuniza expressões da subjetividade dos participantes.

Como próprio da metodologia construtivo-interpretativa, expressão metodológica da concepção epistemológica assumida (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ 2017; e GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2019), nossas construções teóricas foram possíveis mediante o uso de instrumentos de pesquisa diversos visando diferentes formas de expressão da subjetividade da aluna. Em contraposição à visão instrumentalista e reificadora do dado empírico, tão predominante na tradição científica, na metodologia construtivo interpretativa, os instrumentos são tomados como vias de expressão e comunicação que permitem a experiência de momentos singulares da relação pesquisador-participante. A utilização dos instrumentos reflete a processualidade dessa relação e se integra aos eixos de reflexão do pesquisador no contexto dessa relação.

No trabalho de campo, a primeira autora realizou observações da ação da aluna nos contextos da escola de ensino médio onde cursava o terceiro ano, do projeto de educação não formal sobre o tema “Saúde na Escola” em que participava e do primeiro semestre de seus estudos universitários. Foram

utilizados, ainda, os seguintes instrumentos de pesquisa em momentos individuais:

- Quatro entrevistas semi-estruturadas, concebidas como espaços dialógicos de obtenção e construção de informação, assim como de formulação e reformulação de hipóteses do pesquisador sobre aspectos da subjetividade do participante (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017):
 - Entrevista semi-estruturada I: teve como principais eixos a história de vida, a relação com a família e com os amigos, hobbies, interesses e planos para o futuro.
 - Entrevista semi-estruturada II: teve como principais eixos a história de vida escolar, a relação com professores e colegas, a significação da educação escolar e da aprendizagem, a relação com o sistema avaliativo.
 - Entrevista semi-estruturada III: teve como eixo temático o uso de estratégias de aprendizagem no contexto escolar.
 - Entrevista semi-estruturada IV: com auxílio do portfólio do Projeto de educação não formal elaborado pela própria participante, teve como eixos a motivação para a participação no Projeto, lembranças, momentos marcantes, e aprendizagens no Projeto.
- O Instrumento “COMPLETAMENTO DE FRASES”, adaptado de instrumento elaborado por González Rey (1997, 2005b), no qual um conjunto de frases inacabadas é apresentado para o aluno preencher, funcionando como indutores que visam a produção de sentidos subjetivos.
- Análise documental: com os objetivos de obtenção de informações e análise de elementos da criatividade na aprendizagem, o material da análise documental consistiu:
 - na escola de ensino médio: boletins, cadernos, livros e cadernetas da aluna;

- na universidade: o caderno da aluna;
- no Projeto de educação não formal: o diário de aprendizagem do projeto, o portfólio do projeto e as produções da aluna nas dinâmicas realizadas.

IV. O Caso de Camile

No início da pesquisa, Camile estudava o terceiro ano do ensino médio em uma escola pública próxima à capital federal, Brasília; antes de completá-lo, em agosto de 2013, passou antecipadamente no vestibular e ingressou no curso de graduação em Serviço Social na Universidade de Brasília. A Universidade de Brasília é uma universidade pública, federal e gratuita; sendo uma das mais bem conceituadas no país. Importante ressaltar que, no Brasil, o ingresso em universidades federais é difícil e bastante concorrido por alunos de todas as classes sociais, inclusive as mais abastadas com maiores condições de custear boas escolas preparatórias particulares. Camile é negra, de origem humilde e sempre estudou, no ensino fundamental, em escolas públicas que, na atualidade no Brasil, são em geral reconhecidas como de nível inferior a escolas particulares. Enfatizamos, assim, o valor real e simbólico de seu ingresso na universidade.

O curso de graduação em Serviço Social foi sua primeira opção sendo deliberadamente escolhido por se aproximar de sua trajetória de participação em movimentos sociais em sua cidade e em sua escola de ensino médio. Durante sua vida escolar, Camile foi sucessivamente eleita pelos estudantes como representante do Grêmio Estudantil, sendo a única em sua escola a se apresentar para o cargo. Em seu último ano, era também membro do Conselho Escolar e presidente de sua turma. Camile atuava, ainda, em um movimento social de sua cidade, denominado “Fórum da Juventude de Sobradinho”, organizado para pensar melhorias para os jovens locais.

Por suas atuações nas instâncias políticas da escola de ensino médio, Camile experienciou diversos embates com a direção e a equipe pedagógica, com frequência em razão de representar e defender os interesses dos alunos em

eventuais impasses. Esta situação culminou na decisão da direção da escola em trocá-la de turma por considerar que sua atuação no Grêmio Estudantil “mobilizava” demais os colegas de sua turma original.

Percebemos uma frequente postura de autonomia crítica e de subversão à rígida hierarquia que se estabelecia entre a equipe pedagógica da escola e a comunidade de alunos. Consideramos que Camile, em sua escola de ensino médio expressava-se como sujeito⁴. Consideramos ainda que, na escola, essa postura expressava-se igualmente em seus processos de aprendizagem em momentos caracterizados pela grande autonomia crítica e reflexiva sobre conteúdos curriculares relacionados, em especial, a questões políticas. Em nossa análise de seu caderno escolar, observamos em várias de suas respostas aos exercícios das disciplinas de História, Filosofia, Geografia e Sociologia uma autonomia crítica e uma implicação emocional sobre os conteúdos. Citamos como exemplo, sua resposta à pergunta sobre o tema de um texto de livro de Geografia intitulado “O capitalismo e a divisão internacional do trabalho (DIT)”. De uma forma curta e simples, Camile responde:

O texto fala que o capitalismo transformou a economia em fonte de lucro, deixando de lado o atendimento das necessidades de uma sociedade, e que isso estabeleceu uma relação de subordinação [entre grupos sociais].

Surpreende-nos, neste trecho, sua capacidade de síntese e sua linguagem própria, fluida e personalizada, sem a preocupação de oferecer respostas prontas e rebuscadas, tão presentes no ensino médio como forma de buscar a opção correta. Interpretamos, assim, que também em seus processos de aprendizagem na escola, Camila se expressava como sujeito.

Em outra pergunta do caderno de Sociologia, sobre a constituição brasileira de 1988 e a realidade da democracia no Brasil, Camile responde: “A

⁴ Na Teoria da subjetividade a categoria sujeito refere-se à capacidade de indivíduos e grupos gerarem novos espaços de subjetivação dentro de contextos normativo-institucionais, nos quais suas atividades se desenvolvem. (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017)

democracia no Brasil não existe, é ilusória”. Essa resposta curta, objetiva e enfática demonstra, em nossa interpretação, uma implicação emocional e uma autonomia de resposta na medida em que não busca seguir o discurso padrão que tende a reconhecer a constituição de 88 por inúmeros avanços sociais e pelo seu valor no processo democrático brasileiro em um período pós-ditadura.

Nos encontros do Projeto da FIOCRUZ, essa capacidade crítica para assuntos relacionados à política e à mobilização social, igualmente se expressava em suas participações. Citamos um fato ocorrido, em um dos encontros do projeto, onde o grupo debatia sobre o método avaliativo na escola. O diálogo aconteceu da seguinte forma:

David: Reprovei em Biologia e Química. É difícil. Só passa com a prova [pausa] ou na formativa. *[dando a entender que há, no sistema avaliativo, um excesso de peso na prova e que não se importava com a avaliação formativa]*

Monitora do curso: [...] Pois é. A avaliação formativa é justamente para evitar isso. ...[...] Existem várias formas de avaliação [...] *(após uma longa explanação, conclui que a avaliação formativa é essencialmente positiva para respeitar o processo singular de cada aluno, recebendo a confirmação de todos)*

Camile: *(Quando o assunto já estava concluído para todos)* Sou totalmente contra o método de avaliação formativa porque você é bem avaliado se chega na aula e fica calado. [...] Perguntar demais é mal avaliado na avaliação formativa.

Neste exemplo, recorrente também em outras participações da aluna ao longo das atividades do projeto, ainda que o grupo já tivesse consensuado uma posição, e a subjetividade social tendesse para a aceitação da fala da monitora, Camile trazia uma posição contrária e audaciosa, demonstrando o exercício da condição de sujeito, tanto em sua reflexão crítica e personalizada sobre a avaliação formativa, quanto em oposição à subjetividade social instalada. Em diversos momentos de suas participações, observamos que, com frequência, Camile iniciava sua fala dizendo “Como sou do contra...” e prosseguia apresentando argumentos na direção contrária à do senso comum em discussão.

Sob nossa perspectiva teórica, assumimos que essa capacidade de

autonomia crítica e reflexiva, evidenciadas nos contextos da escola e do Projeto, eram expressões de sua configuração subjetiva da ação do aprender.. Não obstante, observamos que, no segundo momento da pesquisa, quando Camile foi acompanhada no contexto da disciplina universitária, seu comportamento em sala de aula é notoriamente reservado; ela raramente faz perguntas, não se oferece para coordenar ou representar a turma e se limita a prestar grande atenção e a tomar notas da fala da professora. Nossas análises de seus processos de aprendizagem, por meio de suas participações e informações anotadas no caderno, apontam para uma sensível diminuição de sua autonomia crítica, o que nos remete à hipótese de uma organização subjetiva diferenciada, se comparada à organização subjetiva nos contextos da escola e do Projeto.

Com efeito, hipotetizamos que a saída do ensino médio, o ingresso na universidade e o início da vida acadêmica no ensino superior ganham forte valor simbólico-emocional em Camile. No instrumento de completamento de frases, analisamos as seguintes informações:

- 27. Quero ser uma boa profissional como assistente social.
- 29. Nesse ano letivo quero tirar SS e aprender muito.
- 35. Sempre quis entrar na Unb.
- 60. Sinto que coisas grandes estão por vir.

Interpretamos, a partir das frases destacadas, sentidos subjetivos diversos associados ao deslumbre com a universidade (35), ao orgulho de si e à autoconfiança como aluna que passou em um concorrido vestibular (29; 60), ao entusiasmo com as perspectivas futuras (27), ao receio sobre as novas demandas acadêmicas e as novas cobranças (29).

Com efeito, esse receio sobre as novas demandas acadêmicas foi-nos expressado em momentos diversos. Em várias conversas informais, antes e depois das aulas da disciplina de Introdução ao Serviço Social, Camile se mostrou apreensiva com o nível de leitura exigido nas aulas, com a dificuldade de compreensão das leituras, assim como com a realização dos fichamentos

solicitados pela professora. Por exemplo, em conversa informal com um colega antes da entrada na aula, Camile relata:

Camile: É muita leitura, estou com medo de não dar conta. Os textos são difíceis. Peguei cinco créditos e é muita coisa. [...] Muita gente tá trancando. [..]

Colega: Mas você deve estar gostando, né, Camile?! [grifo nosso – de entonação de quem conhece a Camile como aluna e sabe que ela gosta do desafio acadêmico]

Camile: Estou.

Em outra conversa informal com o monitor do Projeto, Camile estabelece o seguinte diálogo:

Camile: [comenta sobre a dificuldade de ler e fazer resenhas críticas]

Monitor: Pois é, isso é consequência da educação básica que a gente recebe. Ler, resumir e criticar um texto é muito difícil, véi! Na minha época de quando eu fazia resumo, meu resumo ficava do tamanho do texto [...]

Camile: É porque tem muita gente que veio das Ciências Sociais então eu me sinto sem o conhecimento que todos tem [...] [referindo-se a alunos que vem de outros cursos e não são calouros]

Se a partir do completamento de frases, interpretamos sentimentos de orgulho e autoconfiança pela entrada na universidade, consideramos que os sentidos subjetivos lá expressos se articulam a outros que se manifestam em sentimentos de insegurança, incertezas e baixa autoestima, em especial, com relação a sua capacidade de atender às demandas acadêmicas.

Em diversos momentos, Camile nos manifestou angústias frente às novas relações sociais e às novas demandas acadêmicas do espaço universitário. Em entrevista semiestruturada, Camile frequentemente se remete a comparações com seus colegas da universidade. Ao ser perguntada sobre como estuda, Camile responde

Antes costumava tentar adiantar o conteúdo que os professores passavam e complementava. [...] Agora tá mais difícil acompanhar.

É muita coisa; tem gente que sabe mais. Estudo dentro de casa, dentro do ônibus, no quarto [...]

No mesmo instrumento, ao ser perguntada sobre como se comporta durante os estudos, como faz para conseguir manter a atenção, Camile responde

Foco pensando no futuro e no benefício que aquilo vai trazer para mim. E também para acompanhar o grupo [...] A galera tá mais na frente.

Logo em seguida, quando perguntada sobre o que sente quando aprende, responde:

[...] Me sinto tão nova para saber tanto. Acho que sei mais do que as pessoas da minha idade mas aqui tem muitos alunos mais velhos. Sou a segunda mais nova [da turma]. *[grifos nossos]*

Apesar de perguntas altamente pessoais sobre a forma como Camile se comporta e se sente frente à atividade prática do estudo, percebemos que, em suas respostas, ela recorrentemente trouxe a comparação com seus colegas da universidade. Essa constante comparação nos consiste um indicador do valor que Camile confere à percepção de seu desempenho em relação ao outro e no quanto isso pode contribuir para promover ou diminuir sua autoestima. Informações da pesquisa no contexto da escola de ensino médio e do Projeto de educação não formal, igualmente apontaram esse forte valor que Camile confere ao outro, o que nos leva a hipotetizar sobre ser este um elemento historicamente constituído em sua subjetividade individual.

Hipotetizamos, ainda, que estas constantes comparações com colegas veteranos e as frequentes referências à dificuldade das demandas acadêmicas podem igualmente apontar a sentidos subjetivos produzidos por Camila a partir da subjetividade social associada à representação do conhecimento científico, como pronto, absoluto e inquestionável, ao valor social da vida acadêmica, à representação da autoridade do professor-pesquisador, entre outros.

Com este conjunto de informações construímos a hipótese de que a forma como Camile subjetivou aspectos do novo contexto universitário, entre eles, o próprio ingresso na universidade, o sucesso no vestibular, a promessa profissional, a enorme diferença entre as demandas acadêmicas do ensino médio e do ensino superior e a falta de referências nos relacionamentos sociais entre colegas e professores, ganhou relevância na configuração subjetiva da ação do aprender no contexto universitário, constituindo-se como um núcleo de sentidos subjetivos dessa configuração. Deste núcleo, participam sentidos subjetivos diversos e contraditórios expressos na euforia, no orgulho, no alívio, no medo e na insegurança frente à nova vida acadêmica. Consideramos, por fim, que este núcleo contribui para a grande diferença entre sua postura e comportamento de aluna no ensino médio e no Projeto não formal, e de aluna universitária.

Lembramo-nos aqui das pesquisas de Cabral e Tavares (2005) que verificaram, em seus estudos com alunos de primeiro ano do ensino superior, que a postura dos alunos frente ao conhecimento e à aprendizagem associa-se mais ao esforço de aquisição e processamento de informação do que para uma elaboração e composição associada a processos de escrita elaborados e complexos, que exigem um elevado nível de competência e integração nos domínios especializados do conhecimento acadêmico. A partir de nossa perspectiva teórica, cabe refletir se a diferença das demandas entre o ensino médio e o ensino superior, ao se constituir como elemento da subjetividade social em instituições acadêmicas de ensino superior que se expressa em processos singularizados nas subjetividades individuais dos alunos calouros, não contribuiria para a situação verificada por Cabral e Tavares. Agregar-se-ia, assim, à perspectiva essencialmente cognitivista dos autores, a dimensão subjetiva como constitutiva dos processos do aprender nesta fase.

Novas mudanças na configuração subjetiva da ação do aprender em Camile

Conforme exposto, entendemos que a forma como Camile subjetivou sua

entrada na universidade e as novas demandas acadêmicas ganhou relevância como núcleo de sentidos subjetivos constituintes de sua configuração subjetiva da ação do aprender nesse espaço. Neste processo, em nossas construções, a produção subjetiva de Camile não favoreceu a produção dos recursos subjetivos que a permitissem se constituir como sujeito em seus processos de aprendizagem.

Cabe-nos, no entanto, citar dois momentos em que consideramos que as experiências vivenciadas por Camile no contexto universitário podem gerar novas produções subjetivas que acarretem mudanças em sua configuração subjetiva da ação do aprender neste espaço.

O primeiro momento consistiu a primeira aula em que os grupos de alunos da disciplina iniciariam suas apresentações à classe sobre textos sugeridos pela professora. Percebia-se um grande nervosismo geral entre os alunos frente à tarefa de apresentar um texto acadêmico sobre as bases teóricas e filosóficas do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Tanto alunos que iam apresentar, quanto os ouvintes se mostravam nervosos e apreensivos. Os grupos ensaiavam antes da chegada da professora; brincadeiras e risos se seguiam como forma de “quebrar o gelo” da situação de apresentar na frente da turma. O grupo de Camile não iria apresentar nesta aula, mas ela se demonstrava nervosa, balançando a perna, de braços cruzados, coluna encurvada em uma postura “fechada” e “defensiva”.

Com a chegada da professora e o início das apresentações, vários alunos iniciam suas falas se desculpando pelo nervosismo; vários passam pela situação de “travar” por não conseguirem encontrar as palavras adequadas; vários desistem de tentar “falar difícil”, para se soltarem e falar em gírias como se estivessem “entre amigos”. O nervosismo era sentido de tal forma que as intervenções da professora consistiam, prioritariamente, em intervenções de encorajamento e motivação. No decorrer da aula, ao notar o enorme nervosismo geral, a postura de Camile foi mudando. Tranquilizou-se; sentava-se com a coluna mais reta e alta, descruzando os braços e sem mais balançar a perna. Sua fisionomia já não mostrava tanto nervosismo, como se aos poucos

descobrisse que os demais alunos também eram iniciantes no ambiente acadêmico, que sua tensão era normal e que, na comparação com as apresentações, confiava em seu potencial para se apresentar melhor.

Logo ao término da aula, na intimidade de nossa relação, virou-se para mim⁵ e perguntou: “-Você vem ver a minha apresentação na próxima aula, não vem?” Assumi que, naquele momento, essa pergunta não se referia exatamente a minha futura presença. Tratava-se da própria vontade de Camile de se apresentar; do prazer que a desafiadora atividade de ler e resumir oralmente um texto acadêmico, para todos os colegas em sala, tomava para ela naquele instante.

O segundo momento foi o próprio dia de sua apresentação oral.

Neste dia Camile estava especialmente nervosa, seria a primeira vez que apresentaria um trabalho à turma, na universidade. O trabalho exigia a apresentação de um texto sobre os aspectos sócio-jurídicos da seguridade social. Relatou-me que havia preparado a apresentação até às duas horas da manhã e que “o pior é que seria uma das primeiras a falar”. Sentou-se balançando fortemente a perna até seu grupo ser chamado.

Apesar do nervosismo, Camile inicia a falar com grande fluência. Utilizou-se de três slides em PowerPoint, mas apresentava-os sem os ler. Ao introduzir um dos slides, Camile ressalta que transcreveu uma pequena parte das palavras do autor por que achou “muito interessante”, posicionando-se criticamente em relação ao conteúdo. No decorrer de sua fala, utiliza-se de um exemplo de uma matéria no programa de televisão Fantástico “que passou ontem a noite”, como caso ilustrativo de um conceito teórico. O programa de TV apresentava matéria sobre crianças vítimas de violência doméstica e Camile o citara para ilustrar uma visão mais ampla de crianças passíveis de se tornarem objeto de medidas socioeducativas do SUS, em contraposição a uma visão, mais comum e restrita, que considera apenas crianças órfãs e de rua como objeto dessas ações.

⁵ O uso da primeira pessoa, neste caso, justifica-se pela transcrição de relato direto da primeira autora do artigo com a participante da pesquisa.

Camile prossegue sua apresentação aprofundando o conteúdo de forma altamente personalizada, utilizando-se de recursos didáticos diversos como transparece na seguinte fala:

Para entender essa questão do sócio-jurídico, a gente tem que voltar um pouquinho nas nossas aulas de organização de Estado [fala isso gesticulando com as mãos em círculo para trás e retomando a matéria abordada em uma das primeiras aulas].

Em sua curta apresentação, observamos em Camile uma série de elementos que nos indicam sua postura de autonomia frente ao conteúdo estudado, assim como a emergência da condição de sujeito frente à pressão social vivenciada no contexto da demanda acadêmica. Tais elementos expressam-se na grande fluência oral de sua fala, na expressão de sua avaliação pessoal sobre o conteúdo estudado, na capacidade de relacionar exemplos da vida cotidiana ao estudado e, por fim, na habilidade de traduzir sua compreensão do texto acadêmico em uma linguagem e uma postura didática aos colegas. Sua atuação contrastava enormemente com as de suas colegas que, na grande maioria, copiavam grandes partes do texto nos slides e os liam à turma. Destacamos que tais elementos expressam uma autonomia crítica e reflexiva pouco comum em estudantes, em especial no contexto universitário, que em geral demonstram enorme dificuldade em elaborar o conhecimento de forma personalizada e realizar reflexões criativas. (AMARAL E MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009)

Na aula posterior à apresentação, Camile menciona: “Agora meu grupo decidiu que eu sempre vou falar [...] porque eles acham que eu falo bem”. Entendemos que, ainda que a nova fase universitária tenha impactado a subjetividade de Camile, desestabilizando sua autoconfiança como aprendiz, experiências como essa poderão favorecer a geração de produções subjetivas que, paulatinamente, fortaleçam sua constituição de sujeito em suas aprendizagens no contexto universitário, especialmente em vista da importância que Camile confere à percepção de seu desempenho em relação ao Outro, conforme já analisado.

Ao se expressar pelo grupo, para a professora e para a turma, Camile vai aos poucos “reconhecendo-se” em sua fluência de fala, em sua capacidade reflexiva e crítica e, nessas atuações, produzindo sentidos subjetivos que se expressam na sua confiança e favorecem sua capacidade de atuação enquanto sujeito, em sua característica capacidade reflexiva, crítica e transgressora, no contexto universitário.

Considerações Finais

A análise do caso de Camile nos remete a três considerações. Em primeiro, à assunção de que aspectos sociais e institucionais dos contextos educativos da escola de ensino médio, do Projeto de educação não formal e do primeiro semestre da universidade não atuam de forma linear e direta sobre o aluno. Com efeito, a forma como Camile subjetivou (a partir de sua constituição subjetiva histórica e de sua própria ação em contexto) aspectos da subjetividade social da escola relacionados, por exemplo, à rígida hierarquia entre a equipe pedagógica e os alunos e aos processos avaliativos, favoreceu sua constituição como sujeito nesse espaço. Em contraposição, o mesmo não aconteceu no contexto universitário caracterizado, entre outros aspectos, pela menor rigidez hierárquica nas relações professor-aluno e pelo valor simbólico associado ao conhecimento científico e acadêmico. O caso oferece, assim, um ilustrativo exemplo de como aspectos do social se expressam como momentos de produções subjetivas singulares, ao mesmo tempo, históricas e atuais do aluno, por meio das quais processos do aprender ganham continuamente “cores” e “sabores” em meio às produções subjetivas

A segunda consideração refere-se à evidência oportunizada pela análise do caso de que ser sujeito não é uma qualidade adquirida na vida, “mas uma condição que se conquista de forma permanente no processo de ação e relações que acompanham um processo de subjetivação” (GONZÁLEZ REY, 2007, p.184).

Em terceiro, por fim, nos cabem algumas reflexões sobre as decorrências de nossas compreensões teóricas sobre o papel do professor e o trabalho

pedagógico. Com efeito, entendemos que, no caso de Camile, concluímos que mais significativa do que uma intervenção pedagógica a ser realizada pelo professor, somente experiências contínuas, que favoreçam a emergência da condição de sujeito no contexto universitário, permitiriam uma produção subjetiva alternativa que levaria a mudanças em sua configuração subjetiva da ação do aprender nesse contexto. Para isso, são essenciais, conforme aponta González Rey (2007), situações de diálogo e de experiências pedagógicas no contexto universitário que favoreçam precisamente, a produção subjetiva do aluno.

Assume-se assim, um papel diferenciado para o professor que se orienta por intervenções e estratégias pedagógicas direcionadas a produções de sentidos subjetivos que informem o lugar do qual o aluno aprende (TACCA, 2009). Retoma-se a ideia do professor-investigador, conforme proposta pela autora, como aquele professor que busca conhecer profundamente, formular hipóteses e fazer experiências com seus alunos partindo das singularidades destes. Podemos, portanto, tecer algumas considerações sobre este caráter investigativo da relação professor-aluno nos semestres iniciais do ensino superior, sem incorrer no risco de apresentar uma lista prescritiva e normativa de sugestões:

- Orientar-se para o conhecimento mais aprofundado sobre o aluno: suas experiências prévias na escola e fora dela, seus motivos para a escolha do curso, seus projetos profissionais e sonhos;
- Explorar tarefas ou temas nos quais o foco seja o interesse e o envolvimento emocional do aluno, não como estratégia utilitarista para a aprendizagem, mas como momento de produção subjetiva que possa favorecer processos de construção-interpretativa do professor sobre a constituição subjetiva do aluno;
- Pensar processos avaliativos que se orientem menos pelo nível de apreensão do conhecimento teórico ensinado mas pela produção personalizada do aluno;
- Explorar situações comunicativas onde o aluno é convidado a se

expressar livremente, de forma a familiarizar-se com a própria capacidade de expressão, não apenas sobre conteúdos curriculares, mas sobre temas gerais, atualidades, etc.

- Demonstrar, na própria prática pedagógica a natureza construtiva e interpretativa do conhecimento, enfatizar lacunas teóricas, processos de desenvolvimento do conhecimento teórico que expressem momentos de produção contraditória entre autores ou entre o pensamento de um autor, demonstrar desconhecimento, interesse em aprender junto com o aluno.
- Fomentar sempre o diálogo e a participação do aluno, evitando o uso excessivo de estratégias expositivas, atentando para formas de correção de falas dos alunos;
- Destinar tempo da aula para que alunos se expressem sobre seus próprios processos de aprender; de leitura e compreensão de textos; de síntese e argumentação crítica, de associação e construção de ideias;

Referências

ALMEIDA, P. A aprendizagem criativa em contextos não-formais: caracterização e processos subjetivos constitutivos. [Creative Learning in non-formal educational contexts: characterization and constitutive subjective processes], PhD *Thesis*, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2015.

ALMEIDA, P.; MUNIZ, L. S. Subjective Configurations of Action and the Emergence of Creative Learning. In: GONZÁLEZ REY, F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GOULART, D.M. (Org.). *Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research*. 1ed. Singapore: Springer, 2019, v. 1, p. 101-115.

AMARAL, A.L.S.N. A Constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade. *Tese de Doutorado*. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

AMARAL, A.L.S.N.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa no Ensino Superior: a significação da dimensão subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.). *A Complexidade da aprendizagem: destaque para o Ensino Superior* (p.149-192) Campinas: Alínea, 2009.

CABRAL, A.; TAVARES, J. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um ESTUDO de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 9(2), p. 203-213, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. [Qualitative research and Subjectivity: the processes of the construction of information] São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. (1999a). Personality, Subject and Human Development: The Subjective Character of Human Activity. In Chaiklin, S., Hedegaard, M., & Jensen, U. (Ed.). *Activity Theory and Social Practice*. Oxford: Aarchus University Press, 1999a.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. [Subject and subjectivity: a historical- cultural approach] São Paulo: Thomson – Pioneira, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. [Qualitative research and Subjectivity: the processes of the construction of information] São Paulo: Thomson, 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. [The Heuristic Value of Subjectivity in Psychologic Investigation] In González Rey, F. (Ed.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005c.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade*. Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. O Sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. [The Learning Subject: challenges for the development of the Learning thematic in Psychology and pedagogical practice] In: TACCA, M.C. (Ed.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. (2009b). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem. [Theoretical and methodological questions on learning research] In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. (Orgs.). *A Complexidade da Aprendizagem*. Campinas: Alínea, 2009b.

GONZÁLEZ REY, F. *El pensamiento de Vygotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas, 2010a.

GONZÁLEZ REY, F. Las categorias de sentido, sentido personal y sentido subjetivo em uma perspectiva histórico-cultural: um camino hacia una nueva definición de subjetividad. [Theoretical categories of sense, personal sense and subjective sense from a cultural historical perspective: a path to a new definition of subjectivity]. *La Revista Universitas Psychologica*, 9(1), Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, 2010b.

GONZÁLEZ REY, F. Advancing on the Concept of Sense: Subjective Sense and Subjective Configurations in Human Development. In Hedegaard M, Edwards A &

Fleer M (Eds.). *Motives Children's Development Cultural Historical Approaches*. Cambridge: Cambridge University: Press, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. [The subjective configuration of psychic processes: advancing on the comprehension of learning as a subjective production] In Mitjás Martínez, A., Scoz, B.J.L., & Castanho, M.I.S. (Eds.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. [Teaching and Learning: subjectivity in focus] Brasília: Liber Livros, 2012b.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método*. [Subjectivity: Theory, Epistemology and Method] Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁS MARTINEZ, A. . The Constructive-Interpretative Methodological Approach: Orienting Research and Practice on the Basis of Subjectivity. In: González Rey, F; Mitjás Martínez, A; Goulart, D.M.. (Org.). *Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research..* 1ed.Singapore: Springer, 2019, v. 1, p. 37-60.

MITJÁS MARTINEZ, A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. [Creativity in School: three working directions] *Revista Linhas Críticas*, 8(15), 189-206, 2002.

MITJÁS MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? [Creativity in pedagogical work and creativity in learning: a necessary relationship?] In Tacca, M.C. (Ed.) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. [Learning and Pedagogical Work] Campinas: Alínea, (2. ed.), 2008a.

MITJÁS MARTINEZ, A. A Criatividade com o Princípio Funcional da Aula: Limites e Possibilidades. [Creativity as a Funcional principle of the Class: limits and possibilities] In Veiga, I.P.A. (Ed.). *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas* [Class: gênese, dimensions, principles and practices], Campinas: Papirus, 2008b.

MITJÁS MARTINEZ, A. (2009). Processos de Aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In: MITJÁS MARTINEZ, A.; TACCA, M.C. (Orgs.). *A Complexidade da aprendizagem: destaque para o Ensino Superior*. [The Complexity of Learning: undergraduate level on focus] Campinas: Alínea, 2009.

MITJÁS MARTINEZ, A. Aprendizagem Criativa: uma aprendizagem diferente. [Creative Learning: a different learning process] In: MITJÁS MARTÍNEZ, A., SCOZ, B.J.L.; CASTANHO, M.I.S. (Orgs.). *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. [Teaching and Learning: subjectivity in focus], Brasília: Liber Livros, 2012a.

MITJÁS MARTINEZ, A. Aprendizagem Criativa. Desafios para a prática pedagógica [Creative Learning. Challenges for the pedagogical practice]. In: NUNES, C. (Org.). *Didática e Formação de Professores [Didactic and Teacher Training]*, Ijuí: Unijuí, 2012b.

MUNIZ, L. S.; ALMEIDA, P. O valor Heurístico da Categoria Configuração Subjetiva da Ação. In: CAMPOLINA, L.O.; MORI, V.D. (Orgs.). *Diálogos com a Teoria da*

Subjetividade: reflexões e pesquisas com a Teoria da Subjetividade: reflexões e pesquisas. 1ed. Curitiba: CRV, 2017.

NUNES, A.I.B.L; SILVEIRA, R.N. Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos, Brasília: Liber Livro, 2009

PÉREZ, J.C; GONZÁLEZ-PIENDA, J.A; MONTERO, C.R. Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. In: GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; PÉREZ, J.C.N; PÉREZ, L.A; VÁZQUEZ, E.S. (orgs.) Estrategias de Aprendizaje: concepto, evaluación e intervención, Madrid: Pirámide, 2002.

POZO, J.I. *Aprendizes e Mestres – a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGO, T.C. (org.) *Cultura, Aprendizagem e Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 2011

ROSSATO, M. O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, 2009

SANTOS, G. Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 2010

TACCA, M.C.V.R., O Professor Investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MITJÁNS, A. M.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.). *A Complexidade da aprendizagem: destaque para o Ensino Superior* (p.149-192) Campinas: Alínea, 2009.

TUNES, E.; TACCA, M.C.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo, Revista Linhas Críticas, Vol. 12, Núm. 22, p. 109-130, Brasília: FE/Unb, 2006.

Recebido em maio de 2019

Aprovado em julho de 2019