

O sujeito que aprende no ensino superior: a construção teórica dos graduandos em Psicologia

The subject who learns in higher education:
the theoretical construction of undergraduate psychology students

Francisco Neylon de Souza Rodrigues¹

RESUMO

Este trabalho busca compreender a construção teórica dos graduandos em Psicologia pertencentes ao oitavo semestre de uma instituição privada de ensino superior de Brasília. Trabalhou-se com uma situação-problema cujo intuito era compreendermos, a partir das respostas dos discentes, se existe a produção singular do sujeito que aprende em sua resposta ou se ele reproduz teorias aleatoriamente. Foram 37 participantes e nesse trabalho constam 10 respostas. Esta pesquisa, por ser de caráter interpretativo e construtivo, a ênfase está na produção teórica do pesquisador. Para isso, utilizamos a Pesquisa Epistemológica Qualitativa (1997, 2002, 2005) e a Teoria da Subjetividade (2003, 2004a, 2007), que tem como autor o psicólogo cubano Gonzalez Rey, na confecção metodológica-teórica. Poucos alunos conseguiram gerar uma resposta criativa perante a situação-problema. O que se viu foi o mimetismo teórico, a dicotomização dos fenômenos psicológicos, a análise a-histórica do homem e o conhecimento embasado nos princípios do positivismo nas respostas.

Palavras-chave: Ensino Superior. Teoria da Subjetividade. Formação do psicólogo.

ABSTRACT

This work seeks to understand the theoretical construction of undergraduate psychology students belonging to the eighth semester of a private higher education institution in Brasília. We worked with a problem situation whose purpose was to understand, from the students' answers, if there is a singular production of the subject who learns in his answer or if he randomly reproduces theories. For this, we used the Qualitative Epistemological Research (1997, 2002, 2005) and the Theory of Subjectivity (2003, 2004a, 2007), whose author is the Cuban psychologist Gonzalez Rey, in the methodological-theoretical preparation. Few students were able to generate a creative response to the problem situation. What we saw was theoretical mimicry, the dichotomization of psychological phenomena, a-historical analysis of man, and knowledge based on the principles of positivism in the responses.

Keywords: Higher Education. Subjectivity Theory. Psychologist training.

¹ Programa de Pós-graduação em Educação, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9996-5341>. E-mail: nolyen@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A produção teórica do aluno tem tido um papel secundário na graduação em Psicologia, momento em que ainda perdura a procura pela reprodução dos métodos tradicionais de ensino baseados no mimetismo teórico e no vício metodológico (GONZALEZ REY, 2009b). No ensino dessa ciência ainda se faz presente o modelo padronizado e memorístico na maioria das graduações, pautado nos princípios do positivismo para a construção do conhecimento por parte do aluno; o que acarreta na formação de um ensino de certa forma despersonalizado. Esse fator proporcionou inquietude sobre qual é o papel da graduação na formação pessoal do psicólogo e como o espaço escolarizado do ensino da Psicologia colabora para a configuração de um ensino reprodutivo-descritivo ou não.

A pesquisa realizada teve como proposta estudar o aluno como um sujeito construtivo-criativo de sua aprendizagem, de como ele, na sua singularidade, produz conhecimento nesses espaços escolares – constituindo-se como sujeito que aprende. Portanto, torna-se necessário compreender como se expressa essa produção teórica dos discentes a partir de suas reflexões e se ainda perdura a presença dos ideais científicos os quais se tornaram hegemônicos na construção teórica da Psicologia para pensar em estratégias que conotem melhorias ao seu ensino durante o período da graduação.

Este artigo foi resultado de um trabalho monográfico desenvolvido como critério de conclusão de curso. Nele, levantou-se como proposta de pesquisa estudar alguns indicadores relacionados às concepções que os graduandos de Psicologia, enquadrados no oitavo semestre de uma instituição particular de ensino de Brasília, elaboravam conhecimento teórico perante situações-problemas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Devido à multiplicidade de referenciais teóricos na Psicologia, o seu ensino esteve associado à exigência e escolha por parte do aluno por algum

campo teórico para começar a traçar seu percurso acadêmico e profissional. Nisso, os procedimentos de ensino e aprendizagem se associam à aquisição e reprodução de técnicas provindas de uma crença de fazer ciência, tornando os alunos em receptáculos de conhecimentos, os quais serão preenchidos com categorias teóricas que proporcionam algo já determinado, pronto, sendo o discente obrigado apenas a copiar e a reproduzir esse conhecimento (BAPTISTA, 2001; BERNARDES, 2004; COIMBRA, 1992 e FERREIRA NETO, 2004). E como consequência disso, conota-se um aprendizado sem produção subjetiva, não abrangendo a pessoa, em sua complexidade, em relação ao processo de aprendizagem (MORI, 2012).

As emoções, a história do aluno, a relação comunicativa entre o professor e o aluno e a expressão singular desse último na história do ensino da Psicologia, de certa forma, são inexistentes na construção e reflexão teórica. Por acaso surja à ideia de que durante a vivência da graduação não ocorriam diálogos entre o grupo dos behavioristas e o grupo dos psicanalistas, por exemplo, hipotetiza-se, portanto, poucos psicólogos acharão uma afronta tal afirmação, pois o comportamento comum, na história da Psicologia, é o de não buscar intersecções entre os modelos teóricos, dando-lhes uma visão dogmática. Porém, questões emergentes nas ciências (MORIN, 2005; PRIGOGINE, 1996, SANTOS, 1987; STENGERS, 2002) e na Psicologia (GONZALEZ REY, 1997, 1999; 2002; NEUBERN, 2004, 2005, 2009) questionam os fundamentos epistemológicos das ideias as quais têm sido ensinadas.

Unido a isso, no desenvolvimento dessa pesquisa, foi pensado modelos teóricos e metodológicos que viabilizassem um pensamento complexo para compreender a aprendizagem. O biológico, o social, a cultura, a história, o fisiológico, todos os campos da vida de uma pessoa constituem o processo de aprender a partir da reflexão e crítica do aluno ao conteúdo que se aprende. Assim, a hiperespecialização que era predominante, e que ainda continua em algumas áreas da Psicologia, não pode mais ficar em seu “gueto do saber”, mas procurar caminhos em que o diálogo aconteça entre as diversas áreas do conhecimento. Portanto, tem-se como objeto de estudo o homem em sua

constituição subjetiva e na sua capacidade de aprender e se desenvolver a partir de suas configurações.

Nesse ponto, entende-se que a Teoria da Subjetividade, que foi desenvolvida pelo grupo de estudos liderado por Gonzalez Rey (1997, 1999, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2007a, 2007b, 2008a, 2009a), contribui para um pensamento complexo dos processos psicológicos; nesse trabalho, a construção teórica do aluno. Assim, rompe-se com toda a tradição internalista e reducionista das teorias da aprendizagem, embasadas na epistemologia positivista e empírica do modelo dominante de ciência (TUNES; TACCA; MARTÍNEZ, 2006). O que o aluno escreveu nas situações-problemas não se restringe a uma narrativa simplista e discursiva, mas sim são considerados como indicadores da produção singular de pensamentos e reflexões bem como os seus aspectos subjetivos.

Ao compreender que na história da Psicologia a perspectiva hegemônica na produção de conhecimento foi o positivismo, conclui-se que não havia preocupação na produção subjetiva do humano. Gonzalez Rey (2009b, p.132) complementa dizendo que

O sujeito é negado na epistemologia positivista, tanto pela neutralidade como pelo lugar distorcido e secundário atribuído à teoria na ciência, que foi dominante até vinte anos atrás, e que ainda continua sendo dominante em muitos setores da psicologia

Por sujeito, entende-se que ele participa de um processo recursivo junto à sociedade. Ou seja, ele participa na constituição da sociedade bem como constitui sua singularidade nos espaços em que transita e configura, infinitamente, aspectos subjetivos, de acordo com as suas experiências, de modo que a sua singularidade surja no seu dia-a-dia. Assim, conceituar o ser sujeito na aprendizagem é o resgate do aluno como autor e ator de sua aprendizagem; produzir pensamentos reflexivos, construtivos e pessoais a partir daquilo o que se pretende aprender. Gonzalez Rey (2008b, p.40) complementa nos dizendo

O aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação a aprendizagem. Esse posicionamento só será possível na medida em que ele é capaz de gerar sentidos subjetivos em relação ao que aprende. É nesse processo que vão aparecer verdadeiros modelos construtivos sobre o aprendido que facilitarão operações e construções próprias e originais sobre a base do aprendido

Deste modo, o sentido subjetivo é um fenômeno psicológico complexo envolve a emoção da pessoa perante um espaço simbólico, caracterizado na expressão do homem como uma unidade psicológica, decorrente de uma necessidade atual, mas que traz a história e a relevância cultural no seu desenvolvimento humano. Reafirma-se: o sentido toma forma na expressão do homem, sabendo-se que este se correlaciona com outros sentidos de outros espaços sociais nos quais ele transita formando uma rede infinita de emoções e símbolos a partir de sua história.

O sentido subjetivo na aprendizagem seria a relação histórica e cultural dos aspectos emocionais e os processos simbólicos constituindo, dialogicamente, aquilo que se aprende. Ou seja, o aprendizado do aluno não se resume à aquisição de técnicas e procedimentos prontos, mas sim, um conhecimento motivado para a aprendizagem e que configure todos os outros campos do modo de vida do aluno. Portanto, mesmo o aluno dentro de um ensino padronizado, ele tem a possibilidade de gerar alternativas singulares e as quais impliquem, provavelmente, numa tensão nesse espaço escolar. Ninguém aprende da mesma forma, muito menos produz conhecimento teórico a partir de uma generalização padrão. O discente se torna sujeito que aprende a partir do momento em que aquilo que se aprende gere sentido em sua constituição singular.

O aprendizado escolar não se resume apenas à aquisição de aspectos cognitivos e neurais ou à aquisição de padrões comportamentais de acordo com certa contingência. Requer a compreensão do aprendizado como processo singular do aluno, o qual se considera a produção pessoal e reflexões à aprendizagem – a produção de sentido subjetivo para o que aprende.

3. METODOLOGIA

Foi pensado em utilizar casos clínicos vivenciados pelo autor na sua atuação de estágio supervisionado obrigatório, chamados aqui de situação-problema que propiciasse a construção teórica do graduando em Psicologia. Os participantes eram pertencentes ao oitavo semestre, portanto, estavam aptos, pela lógica da estruturação do curso, para ingressarem no estágio obrigatório, que se inicia no nono semestre, bem como já tinham um conhecimento sobre inúmeras escolas psicológicas. O caso clínico era assim:

Você participa de uma equipe psicopedagógica da rede pública de ensino do Distrito Federal. Na escola a qual você trabalha tem uma aluna da Educação Infantil que todas as vezes que está na escola, a partir das 14h30, ela começa a chorar sem parar. A professora não sabe mais o que fazer. A mesma já conversou com os familiares, porém, o diálogo ficou focado no desempenho da aluna no processo de escolarização. Numa última tentativa, a professora encaminha a aluna para a direção, a diretora esbraveja chamando a professora de incompetente e solicita que a equipe psicopedagógica solucione o problema imediatamente. A professora fala para a equipe toda a problemática da criança, diz que a mesma chora todos os dias e que já tentou conversar com os pais, porém, não falou com eles sobre o problema. Ela diz que por intermédio de outra professora, soube que a criança não tem pai, e que mora com os avós maternos, pois a mãe trabalha o dia inteiro. Soube que na história da família, há um tio e um primo envolvidos em vários crimes, por exemplo, sequestros e estupros. A criança não está aprendendo o conteúdo que a professora passa todos os dias, pois fica chorando durante toda a aula.

Você, psicólogo, o que faria nesse caso? Relate, detalhadamente, como seria o seu procedimento ao lidar com todos os problemas levantados pela professora. Explícite sua estratégia de trabalho frente ao caso.

Outro espaço de pesquisa foi a vivência na sala de aula das instituições de ensino superior, especificamente, nos componentes curriculares que discutiam as teorias e técnicas em psicoterapias. Foi solicitado ao docente responsável por tal componente curricular que cedesse uma aula para o pesquisador dialogar com os alunos e que explicasse os interesses e objetivos da pesquisa. Deixou-se, aparentemente, claro que a utilização dos modelos teóricos até então estudados seriam importantes para uma resposta coerente e

que não existia nenhuma exigência de seguir uma linha teórica *a priori*; ficava a critério de cada aluno. O fator de escolher a disciplina da professora foi decorrente da ementa da mesma que abordava inúmeras escolas psicológicas e como essas colaboravam para a prática clínica do psicólogo. Foram 37 participantes, porém, como o espaço desse artigo não permite a construção teórica de todas as respostas, selecionamos 10 delas.

Nesse momento, a metodologia adequada para se estudar os processos subjetivos nesta proposta de pesquisa seria a Epistemologia Qualitativa desenvolvida por Gonzalez Rey (1997, 1999, 2002, 2005). Essa metodologia se baseia em três atributos gerais: 1) O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa; 2) a produção de conhecimento por meio da legitimação da singularidade; e 3) a significação da singularidade como produção de conhecimento. Não são momentos estanques, mas processos recursivos e dialógicos acometidos durante a pesquisa. A pesquisa e o levantamento de hipóteses vão formando outras hipóteses contando com a participação do pesquisador durante a pesquisa e compreendendo que o sujeito pesquisado é ativo nessa recursividade.

A reflexão teórica e o método utilizado estão voltados para a construção dos processos singulares dos participantes, considerando que o pesquisador também participa da pesquisa como sujeito ativo. “Teoria e método são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo” (MORIN, 2005, p. 337) ou nas palavras de Gonzalez Rey (2005, p.8-9)

a afirmação do caráter teórico desta proposta (se referindo à pesquisa epistemológica qualitativa) não exclui o empírico, nem o considera em um lugar secundário, mas sim compreende como um momento inseparável do processo de produção teórica.

Em ambos se torna evidente a preocupação de que o processo de construção teórica esteja interligado, recursivamente, às necessidades dos sujeitos em sua ação social.

Ao lidar com um sujeito que em sua experiência concreta, traz a tonsentidos de outros espaços sociais, contraditórios e recursivos, o método como fórmula pronta e propiciadora de uma resposta não abrange a complexidade relacionada à produção da configuração subjetiva dos processos históricos e simbólicos da sociedade que o sujeito constrói em sua experiência (GONZALEZ REY, 2003). Assim, não oferece suporte para estudar os processos complexos da produção de pensamentos dos graduandos em Psicologia. Portanto, foi necessário um método que valorize o caráter histórico dos fenômenos humanos que não compartimente a expressão dos alunos em categorias pré-estabelecidas.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. A Construção das Hipóteses

A prática psicológica ainda predominante de discursos em relação à infância promove o desenvolvimento do ser humano relacionado a momentos estanques e deterministas. Por exemplo, o amadurecimento fisiológico e biológico e a relação de etapas psíquicas pontuais – como a fase oral, anal e fálica da primeira tópica de Freud – cujo cumprimento é quase obrigatório para que a criança tenha um desenvolvimento julgado saudável, maturando sua psique e o seu cognitivo (GONZALEZ REY, 2004c).

Nessa concepção temporal de desenvolvimento, a criança não pensa, não possui emoções, muito menos aspectos subjetivos em relação a sua vida. Necessariamente, precisa-se de uma outra pessoa para que ocorra o desenvolvimento de forma linear, em etapas e progresso, desconsiderando a sua capacidade autorreguladora. E é nesse ponto que traremos a resposta de um aluno-terapeuta:

O amparo emocional fornecido do psicólogo à criança é fundamental neste momento em que ela aparenta tamanha fragilidade. Através de jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas **o terapeuta**, em sessões **subsequentes tentará**

adentrar o mundo da criança na busca de compreender as razões de seu choro e desalento. A partir de então, fica mais fácil entender o contexto familiar e social que talvez esteja influenciando o mau rendimento escolar. Seria interessante conversar também com os responsáveis pela criança, a fim de levantar possíveis dados que elucidem a condição da criança.

As hipóteses do aluno-terapeuta abrangem um posicionamento determinista e a-teórico. Por exemplo, simplificar as emoções da criança ao que é externo, ou seja, atribuir a condição de fragilidade a partir da observação concreta de um choro contínuo, concluindo sua ideia naquilo que se observa.

As técnicas utilizadas para “adentrar no mundo da criança” são ferramentas que podem não fazer sentido algum para ela, assim, dificultando o espaço de comunicação entre os dois. Além do mais, o aluno-terapeuta, ao utilizar tais ferramentas, se preocupa apenas em adquirir causalidades que corroborem com o mau rendimento do discente e não com procedimentos que possibilitem um espaço de diálogo. Em nenhum momento houve a preocupação em gerar um espaço de comunicação com a criança, tornando a escola, a sala de aula e a sala da equipe psicopedagógica lugares em que ela seja sujeito que aprende. Observe como essa outra resposta possui ideias semelhantes com a anterior:

Antes de mais nada convocaria uma reunião com os funcionários da escola que mantém contato com a criança, principalmente a professora em questão e a diretora a fim de esclarecer e orientar a equipe para a problemática da criança, **alertando que existem razões provavelmente fortes para aquele comportamento da criança**, e que portanto os profissionais da equipe deve tratar o caso com mais **sensibilidade e tolerância**. Em seguida provocaria, como psicóloga da rede de ensino, se aproximar da criança, proporcionando acolhimento e confiança. **Conversaria com a criança, buscando informações para entender as razões do choro, mesmo que de uma maneira indireta para não chocar a criança. Buscaria utilizar estratégias lúdicas envolvendo principalmente os temas escola e família para tentar identificar a raiz da questão.** Contactar a família se faz necessário para observar a participação e interesse desta com a menina (SIC).

Na última resposta, o aluno-terapeuta apenas utilizava o brincar de forma não-reflexiva para atingir metas próprias para um trabalho que procura o sucesso em elucidar tudo o que se passa com a criança. Na resposta anterior do outro aluno-terapeuta, ele propõe algo interessante ao estabelecer a temática da brincadeira focada na reflexão da criança acerca de espaços sociais em que ela transita: escola e família. O fato de propor um espaço de diálogo com todos os agentes escolares se torna interessante, se o objetivo do psicólogo for evitar a generalização do problema da criança, capaz de desencadear um provável fracasso escolar. A relação que ele propõe junto à criança também é interessante ao dar espaço ao diálogo para que ela venha falar do “por quê?” do choro contínuo. A comunicação surge como um interessante instrumento de trabalho que propicia a expressão de aspectos subjetivos de cada pessoa, mesmo que o aluno-terapeuta objetive e sistematize seu trabalho, ao visar à comunicação como uma ferramenta que favoreça a descoberta de elementos que desembocam no problema.

Achar a “raiz do problema” anula toda a relevância do espaço do brincar pensado como estratégia de trabalho que poderia proporcionar uma expressividade da subjetividade da discente. Procurar a tal “raiz do problema” nos remete ao pensamento ainda predominante da Psicologia em elementarizar os processos humanos, ou seja, reduzir o fenômeno em pequenos compartimentos para melhor compreendê-lo.

O papel descrito pelo aluno-terapeuta seria, simplesmente, acabar com o choro da criança e colaborar para o melhor desempenho escolar da mesma. Assim, esquece-se da condição complexa da aprendizagem e da própria vida do discente. Segundo ele, a família seria apenas um mecanismo em que se procuram indícios que geraram o choro e o mau rendimento. A especulação não passa de um posicionamento instrumental do aluno-terapeuta. Observemos essa resposta:

Em primeiro lugar buscaria **conversar com a criança verificando todas as informações possíveis sobre a sua vida familiar, a relação com os avós e com a mãe**. Provavelmente seria necessário chamar-se a mãe para expor alguns pontos levantados deixando claro a dificuldade no aprendizado e na socialização. **Em se descobrindo algo de muito grave com**

relação aos parentes, verificaria junto a algum conselho tutelar a possibilidade de se fazer algum tipo de representação junto à essa mãe ou parentes. Se o caso fosse simples, buscaria resolver com a própria criança e mãe uma conduta oportuna que desse maior estabilidade emocional a essa criança.

Nessa resposta, o aluno-terapeuta começa promovendo a possibilidade de um espaço de diálogo muito interessante com a criança. Segundo o aluno-terapeuta, a criança, provavelmente, iria expressar toda a sua concepção sobre a própria vida. Achamos muito interessante esse posicionamento por propiciar os processos de comunicação entre a escola, a família e, principalmente, a criança. Mas, é necessário ter o cuidado de não instrumentalizar esse espaço de comunicação, de compreender a relação do espaço como algo externo ou apenas um lugar de interesse do psicólogo em se comunicar, procurando visar o descobrimento de problemas no discurso da família e da criança gerando, portanto, uma relação abstrata.

A investigação fica reduzida a um jogo de perguntas e respostas em que o psicólogo chamaria a família para esclarecimentos da narrativa da criança, como se essas pessoas seguissem e reproduzissem um padrão dos espaços sociais que vivem. Entendemos que a investigação da história da família, da criança e o seu histórico escolar podem contribuir para um entendimento dos sentidos subjetivos dessa experiência atual que está promovendo a *apartheid* dela em relação à sala de aula. Porém, reduzir toda essa trama e utilizar a história da família e da criança para encontrar causalidades são práticas que anulam toda a relação recursiva da criança junto à sociedade, o caráter irreduzível e contraditório da pessoa, promovendo, portanto, uma relação que não existe sujeito.

Ao citar a presença do Conselho Tutelar como procedimento punitivo, caso a família esteja contribuindo para o choro da criança, tal postura anula todos os aspectos subjetivos de todas as pessoas envolvidas. A impressão que se fica é a hipótese do aluno-terapeuta estar focado na provável falta de cuidados maternos ou a uma situação de abuso. Assim, a hipótese do aluno está embasada na dedução descontextualizada, e o que impera nas reflexões é ainda o caráter causal e especulativo.

A hipótese do aluno-terapeuta é rasa em relação à dinâmica complexa da criança, da escola, de sua atuação profissional e de todos os agentes escolares envolvidos no caso. A presença de “achismos” tem sido algo que precisamos repensar na atuação do profissional. O que estamos dizendo é que a hipótese não deve visar o amordaçamento da criança e da família, sendo um fim para a prática profissional do psicólogo. Mas deve ser um pensamento que converge com outros pensamentos de forma dialética, e que juntos elaboram outras hipóteses em um contexto sem fim, que se configuram e reconfiguram no percurso da sua atuação. Nesse sentido, uma resposta chamou atenção:

Seria como psicólogo escolar, não é? Julgo que o importante seria primeiramente conversar com a criança e depois com os familiares. Não sei direito como seria (sic) essas conversas, porém, acho importante colocar que de princípio o psicólogo que tratasse esse caso teria que ter a preocupação de não deixar contaminar, no momento de levantar hipótese, pelo processo já naturalizado de causa de problemas em crianças pobres seria a pobreza em si, falta de pai, família de criminosos. **Creio que o individual é sim influenciado pelo social e vice-versa, porém essa causa já pré-definida de preto-pobre-ladrão não seria uma boa base para levantar hipóteses perdendo, assim, a dimensão da pessoa.**

O aluno-terapeuta reconhece de certa forma, a complexa dinâmica dialética entre o social e o individual, e como a hipótese não deve perpassar os aspectos de um “achismo” psicológico, mas sim configurar um espaço em que permaneça ativa a dimensão da pessoa. Ao contrário das outras respostas citadas até agora, o aluno-terapeuta reconhece o aspecto imprevisível da prática do psicólogo, pois as relações dialéticas certeza-incerteza, ordem-desordem e acerto-erro fazem parte da prática desse profissional.

A construção das hipóteses presente na última resposta procurou abranger a dimensão do sujeito, interpretou-se, portanto, que o não-saber na hora de um diálogo não foi, necessariamente, algo abolido pela prática psicológica. Pois, a utilização de “receitas de bolos” na prática psicológica surge na graduação com o intuito de pormenorizar a atuação profissional em algo objetivado, buscando

afugentar o fracasso e o medo de errar (ALENCAR; MITJÁNS MARTINEZ, 1998). O aluno-terapeuta cria uma resposta reflexiva e singular perante o caso.

Porém, ele não enfatiza a participação da escola, da professora, da direção e de seus colegas de classe junto à criança o que, nesse aspecto, assemelha-se a essa resposta:

Procuraria no histórico familiar da criança motivos para o choro constante, encaminharia a mesma para uma assistente social que pudesse investigar mais profundamente o que acontece na casa da criança. **Tentaria entrevista com os pais para perceber qual o grau de interesse e envolvimento na solução do caso, além de possíveis indícios de abuso.**

O social da criança se resume à família e ao histórico da mesma. O aluno-terapeuta nem se preocupa com a relação professor-aluno e aluno-alunos, por exemplo, para elaboração de suas hipóteses. Outro aspecto interessante é o fato de que o psicólogo escolar está institucionalizado em um espaço em que ele não pode procurar meios de ir à casa da aluna, ou seja, sair dos muros da escola. A nosso ver, a distribuição de papéis do psicólogo e do assistente social é um indicador da hiperespecialização de práticas profissionais que estão inseridas nos espaços escolares, dificultando um pensamento interdisciplinar entre tantas áreas existentes. Isso é algo a ser questionado na formação do psicólogo, pois ao se pensar que o psicólogo possa fazer apenas o que está descrito pela escola e permanecer amordaçado pelos muros da mesma, pode contribuir para a diluição e mudez da prática desse profissional, tornando-a burocrática.

A resposta do aluno-terapeuta procura desvincular a sua prática da realidade que a criança está vivenciando na escola, descaracterizando o compromisso social na sua atuação. Conseqüentemente, a aparição de áreas psi distintas e distantes de todas as outras, sem gerar um espaço de diálogo entre elas e com outros profissionais. Assim, o assistente social cuida de ir até a casa da família, o psicólogo investiga “indícios de um abuso”, a professora apenas ensina o conteúdo escolar e a menina tem que se comportar nos padrões estabelecidos pela escola.

Observamos que as hipóteses elaboradas até agora pelos alunos-terapeutas, salvando-se as poucas exceções, continuam por caracterizar um aspecto em que o social é visto como algo externo. A criança internaliza as experiências como se fosse um receptáculo desse espaço social ou o espaço não passa de uma contingência em que a criança adquire certos comportamentos. Outro aluno-terapeuta escreveu que:

Adotaria uma postura de acolhimento da criança no contexto escolar, pois através de um tratamento afetuoso e compreensivo, em que se trabalharia a **integração gradativa da aluna**. Geralmente **esse tipo de comportamento nas crianças indica um sentimento de desproteção e insegurança**. Por isso permitiria e solicitaria até mesmo a presença dos avós na escola para acompanhá-la nos primeiros dias ou semanas, e aos poucos substituiria a presença deles por outras pessoas (adultos, colegas) e outras atividades que gerem bem-estar e prazer na criança para estar **desenvolvendo-se (sic) naquele contexto**.

Através de um relacionamento “afetuoso” e “compreensivo” a criança vai voltando para sua “normalidade” com os outros colegas e junto à escola, segundo o aluno-terapeuta. Sem contar que ele conclui dizendo que o comportamento do choro é consequência de um sentimento de “desproteção” e “insegurança” por parte da criança. Nem sequer escutou a infante, mas a sua concepção objetivista direciona a elaboração de suas hipóteses. Isso, a nosso ver, é um risco muito grande, pois, ao anular o sujeito, podemos gerar uma tensão em que a prática do psicólogo, por não perpassar os aspectos motivacionais e emocionais da criança, fique apenas na reprodução e na não-reflexão.

A escola representada na situação-problema, ao valorizar a homogeneização da criança, corrobora com a reflexão do aluno-terapeuta ao atribuir um problema à discente e como consequência disso, pode-se gerar um histórico escolar propício ao fracasso. Assim, o papel hegemônico do psicólogo escolar ainda é o de contribuir para que aconteça a reprodução desses processos simbólicos que caracterizam um sistema perverso ao apregoar a existência de determinadas inadequações no espaço escolar, especificamente, dos alunos (PATTO, 2002).

O fato de que a criança permaneça em um espaço segregador, a escola, por exemplo, além de gerar uma carreira acadêmica suscetível ao fracasso escolar, pode torná-la uma pessoa reprodutora de conteúdos programáticos, apartando as suas emoções em relação ao que é aprendido (GONZALEZ REY, 2008b). Conseqüentemente, podendo, também, surgir uma pessoa não questionadora e muito menos reflexiva sobre seu modo de vida.

A atuação do psicólogo no espaço escolar tem que ir além da simples reprodução de mecanismos perversos, voltados ao diagnóstico e estigmatização de crianças que não se enquadram nos procedimentos da escola. Esse profissional tem que estar comprometido com o contexto escolar, possibilitando um espaço de diálogo entre todos os agentes escolares, compreendendo que a escola é um sistema complexo, igualmente às pessoas que usufruem de seus serviços e que a constituem, e que ela possui um papel importante na geração de sentidos subjetivos voltados às escolhas profissionais, sobre as reflexões do modo de vida, por exemplo.

4.2. As estratégias psicológicas

Aprofundemos nas questões elaboradas até agora em relação à criança e o seu processo de ensino-aprendizagem e como as estratégias dos alunos-terapeutas desconsideram a criança como um sujeito de sua vida. Primeiramente, entendemos que a criança tem que ser sujeito de sua aprendizagem e, nessa perspectiva, seu desenvolvimento intelectual está associado a todos os espaços sociais de sua vida. Assim, a subjetividade, por ser um fenômeno orgânico, deve ser respeitada pelo professor e pela escola, colaborando para o caráter singular da aprendizagem da criança.

Ao contrário das respostas elaboradas pelos alunos-terapeutas, as emoções não se restringem apenas ao que a criança está demonstrando como resposta concreta dos aspectos biológicos, fisiológicos ou cognitivos. Entendendo que a criança deveria ser sujeito de sua aprendizagem, nela se configuram sentidos subjetivos para o que aprende ao gerar processos emocionais e simbólicos perante situações vivenciadas na sala de aula junto aos espaços sociais em que transita.

Ou seja, a cultura e o modo de vida também configuram os aspectos emocionais da criança, formando, portanto, uma rede complexa que apareceria a nível subjetivo como a configuração subjetiva de seu aprendizado.

Assim, as emoções constituem aspecto fundamental para a aprendizagem da criança por elaborar e gerar na sala de aula um espaço de constante interação dialógica entre as emoções do aluno e seus processos simbólicos junto aos conteúdos pedagógicos, expandindo para a retroalimentação de reflexões e questionamentos por parte da criança sobre sua condição social, atravessando toda a rede que a constitui como pessoa.

Enxergamos nesse artigo o grande salto que estamos dando, em relação às discussões estabelecidas, sobre o processo de ensino-aprendizagem e o papel social da criança como sujeito. A tensão proporcionada por essas discussões também alcança a prática de todos os outros profissionais envolvidos na escola: o psicólogo, o assistente social, o orientador pedagógico, entre outros.

Esse profissional na escola ainda compartilha de ideias que buscam respostas imediatas para as situações-problemas que chegam até ele e que ainda estão configurando essa concepção da sua atuação na graduação. Por exemplo:

Enquanto psicóloga clínica eu encaminharia para psicoterapia para diagnosticar o motivo pelo qual essa criança sofre “porque chora” tanto, o que angustia neste processo de aprendizagem. Atentaria para a modalidade de aprendizagem desta criança: como aprende? Como ela ressignifica esse processo de aprendizagem? O trabalho também deverá ser realizado com a escola para assegurar essa professora, informando-a sobre a modalidade de aprendizagem dessa criança, porque a cognição e afetividade caminham simultaneamente e **a professora** sente impotente diante de situações como esta e até mesmo porque ela **é uma ensinante e não uma terapeuta em sala de aula.** A família deveria ser ouvida para avaliar com maiores detalhes essa dinâmica para possível intervenção e orientação. Após o levantamento de dados de toda história familiar, a psicoterapeuta pode ajudar esta criança e tirá-la deste lugar de não aprender, de não saber, do lugar de **oligotimia** passando a ser uma aprendente, **desaprisionando sua própria inteligência** e encorajando a colocar o seu saber em jogo.

O aluno-terapeuta enfatiza o seu papel como psicoterapeuta clínico e que procuraria diagnosticar os aspectos motivacionais que fazem a criança chorar na escola. Como já discutimos anteriormente, o social continua sendo inexistente para os alunos-terapeutas, e a atribuição de um papel biomédico em que se procuram problemas e soluções são indicadores de uma prática profissional que trata o outro como algo individualizado, à parte do mundo. Além do mais, a desconsideração da instituição que o caso acontece, atribuindo apenas um olhar psicoterápico para a própria prática, exclui o espaço social do psicólogo escolar.

Outra questão interessante é a atribuição das emoções como reação direta de uma experiência de vida, de uma contingência que proporciona a relação estímulo-resposta. A criança continua chorando por vivenciar algo de “ruim” e que tem proporcionado o sentimento de choro. Em nenhum momento houve a preocupação de se comunicar com a discente nas estratégias estabelecidas pela aluna-terapeuta. O foco é diagnosticar o choro, o sofrimento e o não-aprender da criança. Ou seja, a criança não existe como sujeito de seu espaço social. Ela é o resultado de processos advindos de espaços externos e que ela responde com o “sofrimento” proporcionado pelo choro constante.

A concepção que o aluno-terapeuta atribui ao professor é muito curiosa. Ele trata o docente apenas como alguém que ensina e não como um terapeuta em sala de aula. Esse aspecto, pode-se dizer que é um resultado da representação rígida dos papéis profissionais, decorrente de uma representação estreita da profissão, a qual o profissional fica definido por um sistema de operações estreito. Na dinâmica complexa da sala de aula, a relação com o outro é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem. Para o aluno-terapeuta, isso é irrelevante, pois a relação professor-aluno deve ficar focada apenas nos conteúdos, na ensinagem, afugentando, portanto, o espaço de diálogo entre eles. Ao contrário da resposta, mesmo que a professora tente centralizar sua prática na ensinagem de seus alunos, em algum momento vivenciará situações que irão além daquilo que tinha programado para a sua aula. A sala de aula é um espaço complexo e de uma dinâmica que muda a

cada instante. As estratégias pedagógicas que centralizam apenas no conteúdo escolar fomentam um ensino mecanicista e não-reflexivo, convenientemente, o professor apenas transmite conteúdo.

A sala de aula é um espaço cujas emoções dos alunos e professores, para o que se ensina e aprende, devem perpassar um espaço de diálogo, assim, podendo acontecer de o professor, de certa forma, lidar com os seus alunos como um terapeuta, por exemplo. Tacca (2008, p.50) nos diz que

O diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto de conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor. O conhecimento, assim, distancia-se de uma perspectiva mecanicista ou cognitivista que enfatiza quase que exclusivamente o produto de aprendizagem, ficando entendido como uma dinâmica que se constrói na confluência dialética entre o individual e o social, tendo em vista o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos na educação. Alunos cada vez mais interessados, participativos reflexivos e cooperativos (características sempre apreciadas) só podem ser encontrados em um ambiente interativo cuja comunicação seja estimulada e estruturada dentro das relações de confiança entre todos.

Portanto, a questão não seria retirar a criança de um espaço de não aprender, fato proposto pelo aluno-terapeuta. Mas sim repensar o espaço dialógico da sala de aula que valorize os aspectos singulares da criança para o seu aprendizado. Fica a impressão de que o contexto em que a menina vive é que propicia diretamente as causas e as motivações dos supostos problemas da criança, e como as estratégias elaboradas pelos alunos-terapeutas seguem essa investigação de produzir causalidade.

A observação do contexto escolar da criança, os estímulos que a aliciam, o espaço familiar que colabora para o choro são ideias presentes nas respostas dos alunos-terapeutas como estratégias de trabalho e que acabam por anular a criança como atriz social, ou melhor, como um sujeito. Vamos observar essa resposta e pensar como ela concatena com a nossa discussão:

Primeiramente gostaria de **observar a criança durante a aula e intervalo para ver como acontece seu dia habitualmente, depois acho fundamental conversar com quem é responsável pela criança, com quem ela vive;** como já foi dito que a professora já fez isso, porém a família parece esquivar perante a reação da menina, fugindo pois a conversa focou no desempenho escolar. **Gostaria de saber deles um pouco mais da relação da criança com outros familiares,** se são próximos como o tio e o primo citados. Isso é importante, pois talvez esta criança **está sofrendo abusos, ou sexuais ou físicos e morais. Talvez o choro venha de uma inadequação da criança ao ambiente da sala de aula;** se a criança sofre abusos pode se sentir diferente ou inferior aos colegas. O trabalho deve ser conjunto à escola e família. **Outra questão a ser levantado é como essa criança se relaciona com seus colegas e professores na escola.** Talvez esteja sendo vítima de intimidações, brincadeiras de mau-gosto (sic) ou exclusão por parte das outras crianças. Sendo isso o melhor a se fazer é trabalhar isso não só com a vítima, mas também com uma conscientização da escola e dos outros alunos.

O aluno-terapeuta propõe uma estratégia focada na observação do dia-a-dia da criança, de forma distante, sem interação, o que não deixou claro qual o propósito dessa estratégia, apenas o intuito de levantar categorias comportamentais da mesma para elaborar outras estratégias. Ideias soltas e fragmentadas que anulam toda a complexidade da situação, sem contar o caráter da resposta de atribuir ao “ambiente” como causa: a presença de abuso, vítima de intimidações etc. Pensamento proposto também por esse aluno-terapeuta:

Primeiramente tentaria conversar com a mãe e avós da menina, para **saber um pouco mais sobre a rotina** da criança e investigaria também com a professora quando mais precisamente a menina começou com as crises de choro. Em seguida **conversaria com a criança,** tentando buscar em seu relato o motivo pelo qual ela está agindo dessa maneira em sala de aula (se antes ela também chorava? O que mudou agora, para que ela aja assim? **Uma hipótese que levantaria: se essa criança está sofrendo algum tipo de abuso sexual ou moral?**). **Durante as sessões buscar evidências da hipótese (afirmando ou negando a mesma).**

A investigação se resume em saber a rotina da criança com parentes e depois uma conversa com a professora para saber quando começou o choro da

criança. A situação exposta anula novamente, todos os processos subjetivos da criança sem contar a tarefa de um psicólogo na escola de encontrar os motivos de um suposto problema.

A conversa que o aluno-terapeuta propõe não abrange uma dinâmica conversacional. Ou seja, não é um processo comunicativo que proporcione autenticidade para ambas as partes daquilo que se fala, mas sim uma investigação para afirmar ou negar as hipóteses pré-estabelecidas. Desconsidera-se, portanto, a dinâmica contraditória das relações humanas, principalmente, dos processos de comunicação, bem como a criança como atriz de sua vida, que tanto enfatizamos.

Até agora, a criança é um reflexo dos espaços que ela convive, uma resposta. São os adultos que estabelecem o que é verdade na fala dela. Assim, nós perguntamos até que ponto essa concepção está presente nos processos de ensino-aprendizagem da mesma na escola? Estamos impressionados como que a conotação das emoções como uma resposta de uma contingência, daquilo que se expressa na ação concreta ou a relação causa-efeito somática foi predominante nas reflexões dos alunos-terapeutas:

Primeiro procuraria **observar** em que momento a criança chora em sala de aula. Em que tipo de assunto que é levado em sala de aula que a criança ao ouvir começa a chorar, pois ao **observar cada expressão facial** (sic), ou **gestos** que esteja apresentando na presença dessa criança, pode estar lembrando algo ao qual trouxe para sua vida algum tipo de trauma, medo... **Que esteja deprimindo-a cada vez que certas situações são trazidas na memória dela.** Algum quadro que ela tem vivenciado. Em outra atitude a ser tomado, seria conversar com os avós. Investigando através de perguntas que ajudaria na solução do **problema emocional** da criança. Sendo que como psicóloga deve sempre tomar cuidado com as questões levantadas... Para não gerar outro problema, que seria para os avós. Sendo que as perguntas sempre em alguns pontos, estaria sendo centrado com quem a criança de fato ficaria mais tempo, como a criança se comporta, quando ela se retira do convívio do momento, do tempo que ela passa com essas pessoas no qual ela relataria. **Qual seria o comportamento dessa criança em essas pessoas que ela ficasse por algum momento. Sendo que a pessoa no qual ela expressa-se menos angústia ou tristeza, essas pessoas estaria sendo descartadas de suspeita. E como psicóloga**

eu direcionava mais nas pessoas onde (sic) a criança mais ficasse aflita. Claro que para que isso aconteça teria de levantar todas as histórias da criança. Apartir (sic) do dia que tudo começou e como essa criança era antes de estar com essas pessoas da família, pois pelo o número de casos de pedofilia que vem acontecendo do meio da família com tios, primos e até avós, temos que estar sempre atento para este tipo de resultado. **“Desculpe-me se não pude contribuir mais para essa pesquisa, pois estou passando pelo quadro de anemia crônica, onde (sic) minha hemoglobina já está 9.8 pelos exames deveria ser 13”. E que esse caso fico suando frio, anseia de vômito, raciocínio lento e muito sintomas que tem acontecido.**

Ao elaborarmos os casos clínicos e conotarmos aspectos de um senso comum midiático em relação aos casos de abusos de crianças por parte de familiares, pensamos que os alunos questionariam tal circunstância. Porém, para nossa surpresa, eles seguiram as ideias sugestivas do pequeno caso e generalizaram os problemas da criança a isso. Pensemos, portanto, como a subjetividade social² no Brasil tem se configurado por procedimentos lineares e como a complexidade é abolida dessas reflexões ao tratar os problemas sociais brasileiros como respostas de certas circunstâncias. Por exemplo, o aluno-terapeuta cita os inúmeros de casos de pedofilia no meio familiar e os relaciona às suas estratégias psicológicas, tendo que investigar toda a história da criança e conversar com a família para achar indícios do abuso, promovendo a simplificação de todo o problema.

Não existe relação com o outro em sua singularidade. O encontro é algo que possui características instrumentais cujo foco é validar hipóteses e criar uma suposta melhoria para a criança. Assim, a relação entre a psicóloga e a criança se resume a uma ordem instrumental, ou seja, como se a criança fosse apenas um objeto a ser dissecado.

² Categoria desenvolvida por Fernando Luis Gonzalez Rey (2004a). Segundo o autor, os espaços sociais, em sua complexidade, configuram formas de subjetivação, sociais e individuais, articuladas nos vários níveis do cotidiano das pessoas, caracterizando o aspecto contraditório e dialógico junto à sociedade concreta. Assim, os espaços sociais não possuem dinâmica própria, mas, se relacionam em uma teia complexa, configurando processos subjetivos de como a sociedade participa diretamente na constituição do sujeito e vice-versa. Iremos desenvolver a categoria em outro momento neste trabalho.

Sublinhamos o trecho final da resposta para elaborarmos um apêndice em relação à pesquisa epistemológica qualitativa. Observe que o aluno-terapeuta, em sua escrita, expressa situações que envolvem seu cotidiano, nesse caso, sua saúde. A expressão do sujeito durante a pesquisa vai além de uma simples resposta ao enunciado. Cada resposta não é algo diretivo ao comando da questão, mas sim um processo reflexivo do aluno que envolve toda a rede de sentido subjetivo para elaborar uma resposta para questão. Assim, se coincidiram alguns aspectos nas respostas dos alunos, pensamos que existem processos simbólicos herdados e configurados nos espaços do ensino superior, especificamente, na graduação em Psicologia, que procura ainda salientar respostas instrumentais para problemas complexos.

4.3. Considerações Finais desse caso

- a) os graduandos enxergam o social em uma ordem objetiva, na ocasião do desenvolvimento da pesquisa, o externo cria o interno. A inteligibilidade e o processo recursivo dos espaços sociais ainda são utopias para a elaboração de ideias e estratégias do discente em Psicologia que participou desse trabalho. Consequentemente, as reflexões acerca do papel do psicólogo escolar não existem, o que se torna tema para o próximo tópico;

- b) a desconsideração do espaço de atuação do estudo de caso proporcionou um indicador de como a graduação não tem apresentado ou gerado alternativas para que os alunos conheçam, no percurso de sua vida acadêmica, os espaços em que sua profissão possa atuar. Como eles vão refletir sobre uma prática quando não a conhecem? E mais, como elaborar estratégias inteligíveis quando você não conhece os processos simbólicos das instituições sociais em que você atua? Assim, poderíamos perguntar para os mesmos alunos o que eles sabem da relação ensino-aprendizagem? O que eles entendem sobre o papel do professor? Do psicólogo escolar? A dificuldade encontrada nas respostas dos alunos-terapeutas foi de analisar o caso proposto, desconsiderando os processos complexos que envolvem

qualquer circunstância social. Esse pensamento em relação ao social caracteriza a anulação do espaço escolar como constituinte de sentidos subjetivos para todos que nele transitam e que participam na sua atuação profissional. Assim, um procedimento instrumental e objetivo foi predominante nas reflexões dos alunos, o que levou ao terceiro tópico;

- c) o descarte do sujeito pró-ativo no espaço de atuação profissional do psicólogo. Nesse caso, a criança não é sujeito, não possui emoções (ou estas são concepções contingenciais), muito menos configurações subjetivas para as experiências escolares. Ela é um reflexo da família, uma pessoa imatura e em processo de desenvolvimento global. O que ela fala só faz sentido para o psicólogo quando é corroborado com o que a família fala, assim, anula-se o sujeito-criança, considerando-a impossibilitada de tomar atitudes e decisões em relação à própria vida. Essa visão da criança é fortemente influenciada pelo pensamento dominante da Psicologia do desenvolvimento abordada na graduação.

5. Considerações finais

A aprendizagem no espaço escolar tem que procurar alternativas que favoreçam a expressão do sujeito que aprende. De acordo com essa pesquisa, percebeu-se que a prática instrumental e reprodutiva ainda prevalece na construção teórica dos alunos. Ter um bom profissional não implica em ter um bom currículo, mas sim na capacidade do psicólogo em pensar e construir alternativas propiciadoras de melhorias ao homem, desde que se considere a singularidade desse sujeito como caráter subversivo ao ensino reprodutivo.

Enfatizamos que o espaço da sala de aula seja um lugar em que o graduando em Psicologia possa expressar seus sentidos subjetivos em relação ao que se aprende. O professor, como facilitador e provocador dessa expressão, torna-se peça-chave nesse resgate do sujeito que aprende.

Portanto, devemos romper com o ensino padronizado ainda presente na Psicologia, conforme demonstrado no trabalho, buscando a dialogicidade

como espaço relacional entre professor-aluno-sociedade como centro da prática educativa das graduações em Psicologia. Essa é a emergência do sujeito no processo educativo.

Expressar a função criativa é resgatar esse sujeito do leito da passividade, do ouvinte. É convidá-lo a transitar em campos que até então não estavam em voga na ciência tradicional: a produção subjetiva do aluno na aprendizagem rompe com a caracterização da ciência em confiar o conhecimento na reaplicação de métodos prontos. Considerar o sujeito que aprende na Psicologia é concordar com o risco de termos um campo científico cuja necessidade pela ordem não existirá mais, a neutralidade deixará de existir e a causalidade sumirá do pensamento psicológico.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S; MITJÁNS MARTINEZ, A. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicol. esc. educ.*, vol.2, no.1, p.23-32, 1998.

BAPTISTA, L. A. do S. *A fábrica de interiores*. Niterói: Eduff, 2000.

BERNARDES, J. de S. *O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

COIMBRA, C. M. B. *Gerentes da ordem: algumas práticas psi nos anos 70 no Brasil*. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, USP, 1992.

FERREIRA NETO, J. L. *A formação do psicólogo: Clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta. Belo Horizonte, 2004.

GONZALEZ REY, F. *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC, 1999.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson Learnig, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learnig, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia social*. São Paulo: Vozes, 2004a.

GONZÁLEZ REY, F. *Personalidade Saúde e Modo de Vida*. São Paulo: Thomson Learnig, 2004b.

GONZALEZ REY, F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L.; MITJÁNS MARTINEZ, A. (Org.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Thomson, 2004c.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson Learnig, 2005.

GONZALEZ REY, F. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade*. São Paulo: Thomson Learning, 2007a.

GONZALEZ REY, F. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, v. 24, p. 155-179, 2007b.

GONZALEZ REY, F. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas (Bogotá)*, v. 4, p. 17-35, 2008a.

GONZALEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: M. C. V. R. TACCA (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2ª Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008b.

GONZALEZ REY, F. Epistemologia y Ontologia: un debate necesario para la psicología hoy. *Diversitas (Bogotá)*, v. 5, p. 205-224, 2009a.

GONZALEZ REY, F. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea, 2009b.

MORI, V. D. Os sentidos subjetivos de ser psicoterapeuta: a aprendizagem em um estágio supervisionado. In: A. MITJÁNS MARTINEZ; B. J. LIMA SCOZ; M. I. SIQUEIRA CASTANHO (Orgs.), *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber livro Editora, 2012.

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

NEUBERN, M. *Complexidade e Psicologia Clínica: Desafios epistemológicos*. Brasília: Plano, 2004.

NEUBERN, M. A Subjetividade Como Noção Fundamental do Novo Paradigma. In: GONZALEZ REY, F. (Org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005.

NEUBERN, M. *Psicologia, Hipnose e Subjetividade: A História Revisitada*. Belo Horizonte: Diamante, 2009.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

PRIGOGINE, I. *O fim das certezas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

STENGERS, I. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: editora 34, 2002.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In M. C. V. R. TACCA (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (2006). M. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, v. 12, p. 109-130, 2006.

Recebido em fevereiro de 2021.
Aprovado em novembro de 2021.