



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO:
TRÊS ESTUDOS DE CASO**

VALDÍVIA DE LIMA PIRES EGLER

Brasília

2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALDÍVIA DE LIMA PIRES EGLER

A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO:
TRÊS ESTUDOS DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora Prof^a Dr^a Albertina Mitjás Martínez

Brasília

2013

VALDÍVIA DE LIMA PIRES EGLER

**A APRENDIZAGEM DO PROFESSOR NA PÓS-GRADUAÇÃO:
TRÊS ESTUDOS DE CASO**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Albertina Mitjás Martínez
Universidade de Brasília - UnB
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª Maria Eleusa Montenegro
Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
Examinadora externa

Prof^ª. Dr^ª Benigna Maria de Freitas Villas Boas
Universidade de Brasília - UnB
Examinadora interna

Prof^ª Dr^ª Silvia Ester Orrú
Universidade de Brasília – UnB
Examinadora suplente

Dedico este trabalho a minha maravilhosa família: meu marido André e meus filhos Isadora e Pedro Henrique, por estarem sempre ao meu lado, me acompanhando, incentivando e fortalecendo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, Isidoro e Valdênia. A saudade hoje é pura gratidão! Obrigada por me incentivarem a vontade de aprender e de lutar pelas minhas conquistas.

Às minhas queridas irmãs Susana e Valdênia, obrigada pela presença constante.

À querida Neném, pelo apoio e revisão nos momentos finais de escrita.

À querida professora Albertina, por ser a maior incentivadora de meu desenvolvimento durante esses dois anos de estudo. Obrigada pela firmeza, pelo carinho e, sobretudo, por me ajudar a superar limites!

Ao querido professor Fernando González Rey que, ao teorizar sobre a categoria sujeito, me favoreceu descobrir que esse sujeito sou eu mesma, quando me possibilito buscar alternativas, enfrentar e assumir cada luta diária. Espero ser este um exercício constante em minha vida.

Às professoras Benigna Villas Boas e Maria Eleusa Montenegro, pelas sugestões valiosas ao projeto de pesquisa e por aceitarem compor a banca de defesa da dissertação.

À professora Silvia Ester Orrú, pela atenção e disponibilidade em aceitar compor a banca de defesa da dissertação.

Às professoras Maria Carmem Tacca e Kátia Curado pelas contribuições importantes no processo da pesquisa.

À querida Ana Luiza Amaral, que esteve presente no início do mestrado e me ajudou nos primeiros passos dessa caminhada.

Às minhas preciosas amigas do grupo de orientação: Francisca, Luciana Muniz, Tatiana, Pilar e Luciana Campolina. Pela escuta atenta, pela alegria e companheirismo nessa fase da minha vida.

Aos colegas professores e professoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que por suas lutas incansáveis me oportunizaram a licença de afastamento para estudos.

Às queridas alunas professoras, participantes da pesquisa, por sua implicação nesse processo, pelo respeito e confiança constituídos.

RESUMO

A aprendizagem de professores revelou-se, através de revisão de literatura, um tema pouco debatido e estudado, tanto no campo da Psicologia quanto no campo da Educação. Consideramos a importância da articulação entre estes dois campos, no sentido da compreensão de como ocorre esse processo em adultos professores em contextos escolares de formação continuada em nível avançado, no sentido de contribuir ao desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que favoreçam formas mais produtivas de relação desses aprendizes com o conhecimento. Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa é compreender a aprendizagem de professores na pós-graduação, com foco na aprendizagem criativa. Como fundamentação teórica à compreensão da aprendizagem escolar utilizamos a concepção da aprendizagem como processo da subjetividade humana, conforme vem sendo desenvolvida por González Rey (1999a, 2003, 2005, 2009a, 2011), a partir da Teoria da Subjetividade, na perspectiva histórico-cultural. Assumimos a concepção da aprendizagem criativa, de acordo com a conceituação desenvolvida por Mitjans Martínez (2008a; 2008c; 2009a; 2012) que considera este tipo de aprendizagem um processo complexo da subjetividade humana em que se envolve a geração de ideias próprias e novas pelo aprendiz; o processo de confrontação com a informação e o exercício, pelo aluno, da condição de sujeito do próprio aprender. A metodologia utilizada teve como suporte a Epistemologia Qualitativa a qual tem sido evidenciada pelos estudos em subjetividade como fundamental à compreensão da aprendizagem como processo da subjetividade humana, na perspectiva histórico-cultural. O método escolhido foi o estudo de caso, como estudo intensivo de um fenômeno a partir de instrumentos de diferentes naturezas, escritos e orais, abertos e semi-abertos. Os instrumentos utilizados foram: entrevista, análise documental, exercício de autorreflexão, diário reflexivo da aprendizagem, completamento de frases e redação. A pesquisa foi realizada com três alunas, professoras da rede pública, que se encontravam cursando o mestrado oferecido pelo programa de pós-graduação em educação em uma universidade pública federal. Concluímos que o tipo de aprendizagem compreensiva, como aquela em que o aluno se envolve efetivamente na compreensão do conhecimento (MITJANS MARTÍNEZ, 2012), apresentou-se como predominante nos três casos estudados. As alunas mostraram-se estudantes conscientes e intencionais em suas ações de estudo, o que expressou sua condição de sujeito nos processos de aprendizagem. Reconhecemos que a aprendizagem criativa, como aquela essencialmente expressa pelo caráter gerador e transgressor do sujeito em relação ao conhecimento, não foi evidenciada nas alunas. Necessidades de ordem operacional e subjetivas expressas no processo de aprender, assim como o contexto de ensino-aprendizagem da pós-graduação, mostraram-se elementos desfavorecedores da expressão da criatividade na produção do conhecimento nos casos pesquisados.

Palavras-chave: Aprendizagem de professores. Subjetividade. Criatividade. Pós-graduação

ABSTRACT

Through literature analysis, educators' learning revealed itself a subject poorly studied and debated, be in psychology or Education fields. We consider the magnitude of the link between those two fields, in an effort to comprehend how this process occurs in adult teachers in high-level continuous formation, in an academic context. This consideration is done in an effort to contribute to the development of learning-teaching processes that favor more productive ways of the relations between these apprentices with the knowledge. From this point of view, the objective of the research is to comprehend teachers' learning during post-graduation, focusing in creative learning. As a theoretical contribution to the understanding of academic learning, we use the concept of learning as a process of the human subjectivity, the way it has been developed by González Rey (1999a, 2003, 2005, 2009a, 2011), from the Subjectivity Theory in an historic-cultural perspective. We assume the concept of creative learning, according to the one developed by Mitjans Martínez (2008a; 2008c; 2009a; 2012) who considers this kind of learning a complex process of the human subjectivity involving the generation of new and self-created ideas by the learner; the process of confronting information and the learner's exercising of his condition of subject of his own learning. The applied methodology had the Qualitative Epistemology, which evidence as fundamental to the comprehension of learning as a process of human subjectivity, in the historical/cultural perspective, has been proved by studies in subjectivity itself. The chosen methodology was case study, an intensive analysis of a phenomenon with several kinds of tools, written and spoken, open and semi-open. These tools were: interviews, document analysis, self-reflection exercises, reflexive journal of the learning, phrase completing games and text composing. The research was conducted with three learners, all teachers in public schools and attending a master degree course offered by a post-graduation program in education at a federal university. We concluded that the kind of comprehensive learning where the learner effectively involves itself in learning knowledge (MITJANS MARTÍNEZ, 2012) presented itself dominant in the three analyzed cases. The students proved to be self-controlled, conscious and willful in their study actions, which expressed their condition of subjects of the learning processes. We acknowledge, however, that difficulties in the subjective and in the cognitive-intellectual fields did not favor the occurrence of creative learning, evidencing the importance of considering these processes, in an integrated way, in educators' learning at this academic level. Operational and subjective needs expressed in the learning process, as the whole learning-teaching context of post-graduation have proved themselves disfavoring components of the expression of creativity in the production of knowledge in the researched cases.

Keywords: Teachers' Learning. Subjectivity. Creativity. Post-graduation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instrumentos da pesquisa e seus objetivos	74
Quadro 2 - Instrumentos utilizados no caso Luana.	75
Quadro 3 - Instrumentos utilizados no caso Márcia.	76
Quadro 4 - Instrumentos utilizados no caso Helena.....	78
Quadro 5 - Estratégias de aprendizagem utilizadas por Luana.....	82
Quadro 6 - Estratégias de aprendizagem utilizadas por Márcia.	108
Quadro 7 - Estratégias de aprendizagem utilizadas por Helena.....	129

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 APRENDIZAGEM NA VIDA ADULTA	17
2.1 Principais estudos e abordagens relacionados à compreensão da aprendizagem do adulto	18
2.2 Estudos desenvolvidos em aprendizagem escolar de adultos	24
3 TEORIA DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL ...	36
4 A APRENDIZAGEM COMO PROCESSO DA SUBJETIVIDADE HUMANA	44
4.1 Aprendizagem criativa	48
5 METODOLOGIA.....	62
5.1 Objetivos.....	62
5.2 Epistemologia Qualitativa.....	63
5.3 O processo de pesquisa.....	64
5.3.1 <i>O local da pesquisa</i>	65
5.3.2 <i>Crerios para a seleçao dos participantes da pesquisa</i>	65
5.3.3 <i>Seleçao dos participantes da pesquisa</i>	66
5.3.4 <i>A construçao do cenario de pesquisa</i>	66
5.4 Instrumentos e sua utilizao	68
5.5 Construçao e anlise da informao	79
6 RESULTADOS E DISCUSSAO	81
6.1 Caso Luana.....	81
6.1.1 <i>Caracterizao de Luana</i>	81
6.1.2 <i>A aprendizagem de Luana no mestrado: caracteristicas, estrategias de aprendizagem e operaoes</i>	81
6.1.3 <i>Configuraoes e sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem de Luana</i>	95
6.1.4 <i>O que o caso de Luana nos diz acerca do objetivo geral da pesquisa</i>	106
6.2 Caso Mrcia	107

6.2.1	<i>Caracterização de Márcia</i>	107
6.2.2	<i>A aprendizagem de Márcia no mestrado: características, estratégias de aprendizagem e operações.</i>	107
6.2.3	<i>Configurações e sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem de Márcia</i>	119
6.2.4	<i>O que o caso de Márcia nos diz acerca do objetivo geral da pesquisa</i>	128
6.3	Caso Helena	129
6.3.1	<i>Caracterização de Helena</i>	129
6.3.2	<i>A aprendizagem de Helena no mestrado: características, estratégias de aprendizagem e operações.</i>	129
6.3.3	<i>Configurações e sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem de Helena</i>	138
6.3.4	<i>O que o caso de Helena nos apresenta acerca do objetivo geral da pesquisa</i>	146
6.4	Análise integrativa dos casos	146
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS	154
	APÊNDICES	162
	APÊNDICE A - Eixos da entrevista I	162
	APÊNDICE B - Eixos para a entrevista II – Entrevista com foco nas estratégias de aprendizagem desenvolvidas na realização de uma tarefa concreta de aprendizagem (Artigo desenvolvido para a disciplina A)	163
	APÊNDICE C - Eixos para a entrevista III	164
	APÊNDICE D - Roteiro para Análise Documental	165
	APÊNDICE E - Completamento de frases	166
	APÊNDICE F - Exercício de autorreflexão I	169
	APÊNDICE G - Exercício de autorreflexão II	170
	APÊNDICE H - Exercício de autorreflexão III	172
	APÊNDICE I - Roteiro de observação do aluno na disciplina	173
	APÊNDICE J - Termo de consentimento para os participantes da pesquisa	174
	APÊNDICE K - Termo de consentimento para os professores das disciplinas	175

ANEXOS	176
ANEXO A - Fichamento de tese – Caso Luana	176
ANEXO B – Diário Reflexivo da Aprendizagem.....	178
ANEXO C – Diário Reflexivo da Aprendizagem.....	179
ANEXO D – Caderno da disciplina D	180

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Criatividade e Inovação na Perspectiva Histórico-Cultural, liderada pela Professora Dra. Albertina Mitjás Martínez na Universidade de Brasília. Esta linha de pesquisa tem por objetivo investigar os processos de criatividade e inovação em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino, além das inter-relações entre criatividade e desenvolvimento.

Pretendemos com esta pesquisa compreender o processo de aprendizagem de professores na pós-graduação. Temos como foco principal, em relação à aprendizagem de professores, sua expressão criativa nesse processo, de acordo com os estudos desenvolvidos por Mitjás Martínez (2008b, 2009a, 2012) em aprendizagem criativa.

A aprendizagem, em uma perspectiva histórico-cultural, tem relevante papel nos processos de desenvolvimento humano, pois diferentemente dos outros animais o homem é capaz de aprender de forma sistemática, complexa, relacionando conhecimentos diversos, aplicando-os de forma lógica a diversos contextos e situações. Nesta abordagem, esse modo de operar não é resultado do desenvolvimento de estruturas inatas, inerentes à condição humana, mas de aprendizagens específicas que se produzem pela inserção do indivíduo em sistemas culturais e sociorrelacionais, dentre os quais destacamos a importância do contexto escolar (MITJÁS MARTÍNEZ, 2009a). Nesta compreensão da aprendizagem, acentua-se a importância dos processos de escolarização que, se organizados para tal, são essencialmente propulsores, incitadores desses tipos de aprendizagens específicas que favorecem o desenvolvimento de formas complexas de relação com o mundo, ao que se denomina aprendizagem escolar.

Compreendemos, através de revisão de literatura em aprendizagem de adultos, que a consideração à fase adulta como um momento de estagnação no processo de desenvolvimento humano, no qual todos os recursos, habilidades e competências importantes à inserção do indivíduo no meio social já estariam concretizadas e plenamente desenvolvidas, dificultou o interesse teórico em torno da questão da aprendizagem adulta, mais especificamente ainda em relação à aprendizagem escolar. Verificamos, porém, que a superação dessa compreensão por estudos no campo da Psicologia do Desenvolvimento, aliada às necessidades da atual sociedade em desenvolvimento, vem imprimindo novas compreensões acerca dessa fase de vida, propícias ao incremento de estudos e teorizações que ofereçam concepções acerca de fenômenos como a aprendizagem escolar de adultos.

A maneira como vem se organizando econômica e socialmente o mundo atual determina uma compreensão da aprendizagem como processo que deve se prolongar ao longo da vida humana. O aumento da expectativa de vida da população; as mudanças econômicas acarretando cada vez maiores necessidades de aprendizagens relacionadas ao mundo do trabalho e os avanços tecnológicos que impõem o desenvolvimento de recursos de seleção e transformação de informações em conhecimentos significativos (MERRIAN; CAFFARELLA, 1999; CROSS, 1981) sem dúvida são fatores que avançam e são imperativos em nos direcionar à compreensão da importância da aprendizagem de todos os indivíduos, porém torna-se importante, diante desse quadro, a reflexão acerca do mundo que queremos construir a partir dessas aprendizagens.

De acordo com Rios (2010) as demandas de um mundo fragmentado e globalizado requerem o desafio da superação dessa fragmentação, da massificação e da homogeneidade redutora, a partir de um olhar crítico à realidade, na definição dos caminhos do conhecimento e da aprendizagem. Para a autora, o ensino tem um lugar importante nesse processo ao ajudar os alunos na aquisição de um hábito de trabalho intelectual, como força para buscarem a verdade e a justiça, para se rebelarem contra o instituído, para estarem sempre insatisfeitos com as explicações que encontram, com a sociedade na qual vivem e com a realidade que enfrentam no mundo do trabalho.

Em relação à afirmação acima, refletimos acerca da função docente frente a esse ensino que lhe solicita uma atuação cada vez mais complexa no mundo atual. O ensino que pressupõe a realização do aluno como ser reflexivo, crítico e atuante na superação das realidades que se impõem, necessita de adultos professores que também adotem essa tarefa, ao assumirem o trabalho intelectual, a superação da realidade e a construção do novo (COELHO, 1996 apud RIOS, 2010). Assim, a compreensão de como aprendem os adultos professores torna-se um tema da maior importância e urgência, ao entendermos que o tipo de aprendizagem que queremos favorecer aos alunos só será possível a partir do favorecimento do desenvolvimento destes processos pelo próprio professor.

A aprendizagem de professores, apesar da fundamental relevância à realização de sua atuação profissional, é um tema pouco explorado nos estudos tanto empíricos quanto teóricos, como comprovamos em revisão de literatura e como relatam Silva e Weschler (2010) em recente pesquisa no campo da aprendizagem. Percebemos assim, que a ênfase dos estudos é a aprendizagem escolar dos alunos e o desenvolvimento de recursos do professor para que essa aprendizagem se efetive com qualidade. Uma compreensão mais específica

sobre como os processos de aprendizagem se desenvolvem pelo professor não vem sendo tema de interesse nem do campo da Psicologia e nem da Educação.

Estudo realizado por Menezes Filho, 2011, a partir de dados do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), constata que apesar da intensa realização de cursos pelos professores em processo de formação continuada, estes não melhoraram seu desempenho em relação ao aprendizado dos alunos. Nesse sentido, apesar de considerarmos que diversos fatores interagem nessa ocorrência, inferimos que a qualidade da aprendizagem realizada por estes profissionais em seus processos de formação continuada seja um deles.

Essa constatação coloca em relevo uma indispensável articulação entre os campos da Psicologia e da Educação, direcionada à compreensão de um processo que, como afirma Gatti (2003), ao se situar no campo da Psicologia, pode oferecer contribuições ao campo da Educação, como a nosso ver é o caso da aprendizagem escolar do adulto professor. Segundo a autora, a aprendizagem como um processo de natureza psicossociocultural se revela tributável da própria estrutura do sistema educacional, no qual consideramos se incluírem os contextos de pós-graduação e ainda os inúmeros contextos de escolarização pelos quais passaram os professores como alunos ao longo de sua vida escolar.

Neste sentido, consideramos o espaço da pós-graduação *stricto sensu* um importante contexto de investigação sobre como ocorrem esses processos nos professores, na condição de alunos. Concordamos com Mitjans Martínez (2009a) quando destaca que este nível de escolarização pode oportunizar uma formação crítica e criativa em relação ao conhecimento científico, ao favorecer o domínio da produção científica mais avançada em determinado campo e a geração de representações elaboradas pelos professores a partir desse domínio, além do desenvolvimento de sua flexibilidade e criatividade para utilização em situações concretas. Ao que importa voltar a acentuar que, de acordo com a autora, neste espaço de ensino-aprendizagem são sujeitos concretos que utilizam o conhecimento científico e o fazem com base em elementos de diferentes ordens (históricos, culturais, contextuais, etc.) entre eles, sua própria formação e os recursos subjetivos que possuem.

Reconhecemos, nos estudos acerca da aprendizagem de adultos, a presença preponderante de um enfoque cognitivista aos processos de aprendizagem, enfatizando-se seus aspectos cognitivo-intelectuais. Esse enfoque reducionista associa-se à naturalização desse processo e à concepção instrumentalista do contexto escolar, oferecendo-se pouco espaço à consideração dos processos cognitivo-intelectuais em desenvolvimento e funcionamento em articulação com outros processos e características que constituem o sujeito em sua integridade (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2003).

Consideramos assim, a importância de estudos que se voltem a compreender a constituição da aprendizagem escolar de adultos como um processo complexo e diverso, que se expressa a partir das configurações subjetivas constituídas pelos sujeitos em sua história de vida, pelo exercício da própria condição de sujeito e dos sentidos subjetivos produzidos no processo de aprender (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009a), para que se possa avançar na compreensão da expressão de tipos de aprendizagem mais complexos, como a aprendizagem criativa. De acordo com Mitjás Martínez e González Rey (2012), esses aspectos singulares encontram-se na base da expressão de diferentes tipos de aprendizagem escolar, qualificando a forma como o indivíduo as expressa.

A aprendizagem criativa, como forma de aprendizagem complexa, enfatiza o caráter produtivo do conhecimento, que em se tratando do desenvolvimento dos professores torna-se extremamente desejável. O desenvolvimento desse tipo de aprendizagem pode favorecer aos docentes: possibilidades de abertura à conversão de informações em conhecimentos, como mecanismos de transformações na educação; um nível de autonomia em sua capacidade de gerir situações profissionais sem que sejam sempre subsidiários de uma autoridade que o faça e ainda a que desenvolvam recursos que lhes possibilitem aprendizagens permanentes e importantes a sua atuação profissional.

Acreditamos que o presente estudo tenha contribuído à compreensão da aprendizagem do adulto professor em suas possibilidades concretas de expressão, para que se possa continuar a pensar e a procurar compreender formas de atuação mais efetivas e produtivas dos contextos de ensino-aprendizagem.

Esta dissertação estrutura-se em seis capítulos. No primeiro, traçamos um panorama das principais abordagens relacionadas à compreensão da aprendizagem na idade adulta, além de algumas linhas de estudo acerca da aprendizagem do adulto nos contextos da aprendizagem escolar no ensino superior. O segundo capítulo destina-se a apresentar a fundamentação teórica do estudo e se estrutura em duas seções. Na primeira seção abordamos a Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural e suas principais categorias, base teórica à compreensão da aprendizagem e da criatividade no presente estudo. Na segunda seção apresentamos a aprendizagem como processo da subjetividade humana e a aprendizagem criativa como forma complexa de expressão do aprendiz, foco do objetivo central da pesquisa. No terceiro capítulo enfocamos a base epistemológica e o percurso metodológico a partir dos quais se realizou a pesquisa. No quarto capítulo apresentamos os resultados das análises construtivo-interpretativas que se realizaram ao longo do processo de pesquisa, em relação aos três casos estudados, procurando oferecer respostas ao objetivo do

estudo. No último capítulo da dissertação, abordamos as principais contribuições da pesquisa, suas limitações e o delineamento de possíveis perspectivas a estudos futuros.

2 APRENDIZAGEM NA VIDA ADULTA

A aprendizagem de adultos tem se tornado um tema amplamente debatido em vista do destaque a que este não é mais um processo que se encerra na idade escolar da infância e adolescência, mas que permeia toda a vida do indivíduo. As mudanças sociais que temos vivenciado, os efeitos da economia global e da tecnologia são fatores que envolvem a necessidade de novos conhecimentos e da atualização de antigas informações aprendidas, visando uma melhor integração do adulto ao mundo do trabalho e à sociedade.

Neste âmbito, não apenas as experiências formais vêm sendo consideradas, mas também aquelas que se realizam nos contextos informais e não formais de aprendizagem, ocasionando que esta se realize ao longo da vida e seja um princípio que direcione a promoção e efetividade desse processo nos diversos contextos e em todas as idades.

Comprovamos, no entanto, através da revisão de literatura, o quanto o contexto de estudo da aprendizagem de adultos ainda é difuso e mal definido, envolvendo uma multiplicidade de abordagens, de tipos de aprendizagem e marcado pela construção de modelos teóricos que tem por pressuposto definir e reunir características similares dos adultos nesse processo, mas que seguem linhas diversas de pensamento e são ineficientes em apresentar sínteses abrangentes que possam subsidiar as pesquisas e as implementações no contexto educacional.

Além do fato de que a maior parte das teorias da aprendizagem centraram seus esforços na compreensão da aprendizagem na fase da infância e adolescência, a falta de interesse atual no desenvolvimento de teorias que ofereçam uma base compreensiva à aprendizagem do adulto mostra-se como fator de dificuldade ao avanço do conhecimento neste campo. Segundo Cross (1981), os seguintes elementos ocasionam o pouco empenho de estudos nesse tema: a orientação mercadológica que envolve os programas de educação de adultos, o que faz com que essa modalidade de aprendizagem seja vista como um serviço e impede o interesse pela compreensão da complexidade do fenômeno; o domínio prático do campo e a diversidade de situações a que o adulto é submetido.

No sentido de caracterizar a idade adulta, estudos no campo da Psicologia centram esforços em compreender como o adulto se desenvolve, o que interfere nesse desenvolvimento e as mudanças nos processos de pensamento nessa fase da vida. Educadores vêm procurando, a partir desses estudos, estabelecer inter-relações entre esses processos e a aprendizagem, visando favorecer a organização do contexto educativo de forma a atender as especificidades da aprendizagem do adulto. Concordamos com Danis e Solar (1998) quando

afirmam que apesar desse interesse por parte dos educadores, poucas pesquisas científicas sobre o desenvolvimento do adulto foram realizadas diretamente em relação com a educação ou a formação dos mesmos, fator que comprovamos que ainda hoje é recorrente.

Consideramos, porém, que os estudos em Psicologia do Desenvolvimento ofereçam resultados importantes que nos oportunizam entender a fase adulta em seu grande potencial para profundas transformações. A inserção do adulto no mundo do trabalho, o favorecimento às relações interpessoais, as experiências acumuladas ao longo da vida, etc., constituem características dessa etapa, como apontado por Oliveira (2009) e que, a nosso ver, estabelecem diferenciações entre a aprendizagem da criança e do adulto, além de arrolar compreensões à promoção dos processos de aprendizagem nesta fase da vida.

Assim, apresentamos no tópico seguinte, um conjunto de estudos que vem propiciando o desenvolvimento da compreensão do adulto como aprendiz. Seleccionamos as abordagens no campo da Psicologia que se mostram mais representativas em caracterizar a fase adulta, com base no entendimento das transformações que ocorrem no desenvolvimento dos indivíduos ao longo da vida. Nesse intuito, baseamo-nos em dois trabalhos que fornecem uma síntese dos estudos voltados a favorecer a compreensão da aprendizagem de adultos, realizados por Cross (1981) e Merrian e Caffarella (1999). No segundo tópico, apresentamos alguns estudos desenvolvidos em linhas de investigação voltadas especificamente a compreender processos relacionados a aprendizagem escolar do adulto, foco de nosso estudo, a partir dos quais procuramos identificar aproximações e contribuições, além de possíveis lacunas a serem preenchidas.

2.1 Principais estudos e abordagens relacionados à compreensão da aprendizagem do adulto

Estudos no campo da Psicologia, a partir de diferentes perspectivas, oferecem implicações importantes à compreensão do adulto como aprendiz. Subdividimos esses estudos em três focos de investigação: estudos com foco nas etapas do desenvolvimento do ciclo vital; estudos com foco no desenvolvimento físico e intelectual e estudos com foco no desenvolvimento sócio-cultural do adulto. Apresentaremos a seguir uma breve abordagem das principais contribuições desses estudos à da aprendizagem do adulto.

Os **estudos com foco nas etapas do desenvolvimento do ciclo vital** realizam-se através de três vertentes principais: ciclos de vida ou fases da vida; estágios de

desenvolvimento e eventos de vida e transições. Esses estudos, a partir de diferentes perspectivas do desenvolvimento humano, propõem definir fases e etapas que os indivíduos atravessam em seu percurso de vida, lhes oportunizando transformações que interferem em seu desenvolvimento ao longo da existência. Educadores no decorrer dos anos (KNOX, 1977; CROSS, 1981; MERRIAN, 1984; DALOZ, 1986; TENNANT; POGSON, 1995 apud MERRIAN; CAFFARELLA, 1999), vem apresentando ideias de como esse material pode se relacionar à aprendizagem do adulto, a partir da compreensão de como mudanças associadas ao desenvolvimento oferecem implicações ao processo de ensino-aprendizagem nesta etapa da vida.

Os estudos relacionados aos ciclos de vida ou fases da vida (LEVINSON, 1978; LEVINSON et al, 1974; SHEEHY, 1976; NEUGARTEN, 1968; LOVENTHAL et al, 1975; WEATHERSBY, 1978 apud CROSS, 1981) mostram-se interessados nas respostas dos indivíduos vinculadas às mudanças ocasionadas pela idade e pelas expectativas sociais, à medida em que aqueles avançam nas fases da vida adulta. Esse processo desenvolvimental refere-se às diferentes fases pelas quais os indivíduos passam até a morte, como se fossem estações da vida, cada uma com seu caráter próprio e distintivo. Alguns pesquisadores relatam essas fases por idades e outros reforçam a importância das expectativas sociais. Levinson e Levinson (1996, apud MERRIAN; CAFFARELLA, 1999), por exemplo, sugerem que as pessoas evoluem através de uma sequência ordenada de períodos estáveis e de transição que se correlacionam à idade cronológica. Os componentes das fases da vida incluem o casamento e a família, profissão, amizades, relacionamento, política, religião, etnia, lazer, recreação e o desempenho de papéis em muitos ambientes sociais (MERRIAN; CAFFARELLA, 1999).

Nessa mesma perspectiva sequencial do desenvolvimento adulto, outro ramo de estudos subdivide o ciclo de vida em estágios de desenvolvimento. Esses estágios referem-se a um percurso de desenvolvimento durante a vida, não associado estritamente a períodos delineados cronologicamente, mas a etapas de natureza hierárquica, construídas umas sobre as outras. Segundo Cross (1981), alguns estudiosos desta abordagem como Erickson (1950) e Loevinger (1976) preocupam-se com a amplitude da personalidade e com o desenvolvimento do ego ao longo da vida. Outros como Perry (1970,1981) e Kohlberg (1969) trabalham com uma visão mais justa do domínio intelectual e moral.

Na perspectiva que aborda o desenvolvimento a partir de estágios ou fases, Erickson é o teórico mais citado. Erickson (1950 apud MERRIAN; CAFFARELLA, 1999) postula oito estágios de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, determinados por amplos espaços cronológicos, como no caso da etapa do adulto jovem, que envolve o período dos

vinte aos trinta e cinco anos de idade . Em cada um desses estágios a pessoa deve resolver uma crise resultante do conflito com o qual o meio social a confronta. As crises e os conflitos que permeiam esses períodos devem ser resolvidos de forma positiva para que se desenvolvam características da personalidade que confirmem equilíbrio mental e bom relacionamento social. Os estágios podem ser revisitados ao longo da vida, na resolução de conflitos que possam estar impedindo o avanço a um estágio superior. Como exemplo de um desses estágios podemos citar um conflito que, de modo geral, se situa na idade adulta jovem, como sendo a intimidade versus o isolamento, que se resolvido de forma positiva resulta em amor.

Na crença de que o papel dos educadores é ajudar os indivíduos a desenvolverem-se a níveis mais elevados, desafiando-os a deslocarem-se para estágios mais avançados de pensamento e de desenvolvimento pessoal, alguns estudos vêm desenvolvendo formas de facilitar a aprendizagem do adulto relacionando-a a essas correntes de teoria e pesquisa. Merriam e Caffarella (1999) citam, nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Daloz (1986, 1988b), Krupp (1987, 1992), Levine (1989), Mezirow et al (1990), e Kegan (1994).

Outra direção de trabalho que segue o paradigma do desenvolvimento como um conjunto de etapas sequenciais é o conceito de eventos de vida e transição. Os eventos de vida são considerados como períodos-chave de crescimento, que dão sentido e forma aos vários aspectos da vida de uma pessoa. Os eventos de vida podem ser individuais ou culturais: os individuais definem a vida de uma pessoa específica, como o nascimento, o casamento, a morte; eventos de vida sociais, culturais e históricos moldam o contexto em que se desenvolve a vida de uma pessoa, tais como guerras e catástrofes naturais. Estes não se consideram apenas como marcos, mas como processos que geram reações imprevisíveis e que se equiparam à ideia de transições. As transições são sempre períodos de destabilização, de crise e de transformações.

Estudos realizados por Merriam e Clark (1991,1992 apud MERRIAN; CAFFARELLA, 1999), por exemplo, encontraram ligações entre o tempo de transição vivenciado por esses eventos de vida e a aprendizagem: no primeiro estudo concluíram que a vivência de eventos bons inter-relacionaram-se à realização de aprendizagem significativa pelos participantes da pesquisa e a maior incidência de aprendizagem transformadora esteve mais relacionada à vivência de tempos ruins; já no segundo estudo observaram que quanto mais difícil a transição é percebida pelos alunos, maior potencial essa transição pode ter para a aprendizagem e especialmente para alterar a forma como os alunos veem a si mesmos e o mundo.

Destacamos também o estudo realizado por Merrian, Mott e Lee (1996 apud MERRIAN; CAFFARELLA, 1999) em que exploraram tempos de transição vivenciados por adultos, que resultaram no que eles chamaram de aprendizagem negativa versus crescimento e desenvolvimento. Os pesquisadores descobriram que os participantes da pesquisa interpretaram suas experiências negativamente, se algum aspecto que definia a si mesmos havia sido desafiado. Por exemplo: quando o desafio era demasiado assustador ou fazia o indivíduo sentir-se muito vulnerável, estes adotavam comportamentos de auto-proteção, incluindo culpar os outros, tornando-se irritados ou tornando-se desconfiados. Outra constatação interessante do estudo foi que quando a ameaça a si foi reduzida pelo tempo, além de suporte e agenciamento pessoal, o processo começou a reverter-se em direção a resultados mais orientados ao crescimento. Concluem então, que para extrair um significado mais profundo e ampliado de alguns momentos mais difíceis, os adultos precisam de um longo período de tempo e do apoio ativo dos outros.

Alguns autores como Daloz (1986 apud MERRIAN; CAFFARELLA, 1999), Mezirrow (1981 apud MERRIAN; CAFFARELLA, 1999) e Bloom (1995) vem procurando explorar os estudos nesta vertente no sentido de orientar a organização de ambientes de aprendizagem que auxiliem os alunos nas transições ocasionadas pelas vivências de alguns eventos na vida.

Os estudos com foco no desenvolvimento sócio-cultural do adulto definem o desenvolvimento não apenas como um processo interno do indivíduo, mas procuram estabelecer e caracterizar como os fatores sociais e culturais interferem e determinam esse processo. Estudiosos nessa perspectiva, olham o ambiente sócio-cultural como ponto de partida para o estudo da trajetória de vida dos adultos (MERRIAN; CAFFARELLA, 1999). Estudo realizado por Bee (1996 apud MERRIAN; CAFFARELLA, 1999) afirma que as vidas dos indivíduos adultos diferem, com base na sociedade norte-americana, de acordo com a classe social, tipicamente definida ou medida a partir de três dimensões: educação, renda e ocupação. Segundo o autor, por exemplo, adultos de classe média são menos propensos a sofrer períodos de desemprego, são mais saudáveis, vivem mais tempo e mantem um alto nível de funcionamento intelectual ao longo da vida, além de serem em geral, mais satisfeitos com suas vidas.

Nessa perspectiva desenvolvem-se diferentes vertentes, como aquelas que investigam os papéis sociais assumidos pelos adultos; as noções socialmente construídas de raça, etnia, gênero e orientação sexual e como estas afetam o desenvolvimento, além de estudos transculturais da vida adulta. As implicações desses estudos para a aprendizagem dos

adultos assumem características diferenciadas dependendo da vertente assumida. Como exemplo da relação estabelecida entre o desempenho de papéis sociais na vida adulta e aprendizagem, apresentamos estudo citado por Merrian e Caffarella (1999) e desenvolvido por Kidd (1973) e Knox (1977). Estes autores exploraram como as mudanças nos papéis sociais podem estar relacionadas com atividades de aprendizagem. Kidd (1973 apud MERRIAN E CAFFARELLA, 1999) delineou uma taxonomia levando em conta não apenas os papéis sociais, mas também as competências relacionadas com essas funções. A suposição implícita subjacente a esta taxonomia é que os programas de aprendizagem podem ser construídos para responder a estas competências de adultos passando por mudanças de função ou que desejam se tornar mais competente em suas funções atuais.

Assim como as linhas de pesquisa especificadas acima, os **estudos que tem como foco o desenvolvimento dos processos físicos e intelectuais do adulto** também nos propiciam compreender características que distinguem a aprendizagem na idade adulta de outras fases da vida. A aprendizagem, nessas pesquisas, é enfocada como um processo interno, que acontece no interior da pessoa, voltando-se, nesse sentido, a descobrir como a mente do adulto funciona e que processos subjazem seu comportamento. Apesar do foco de nosso estudo não se situar nos processos relacionados ao envelhecimento, acreditamos que essas investigações contribuam à compreensão de especificidades que diferenciam o adulto, da criança ou do adolescente, em uma visão desse período atrelada ao desenvolvimento e às possibilidades de novas aprendizagens. Estudos relacionados a investigar os tipos de inteligência envolvidos nas tarefas de aprendizagem ao longo da vida (CASTELL 1963 apud CROSS, 1981); a importância da articulação entre conhecimentos prévios e novas informações e o papel fundamental da experiência na idade adulta (BOUD; MILLER, 1996b; FREIRE, 1970b; JACKSON; CAFFARELLA, 1994; KNOWLES, 1980; LINDEMAN, 1961; MEZIROW, 1981; USHER; BRYANT; JOHNSTON, 1997 apud MERRIAN; CAFARELLA, 1999), são alguns dos estudos desenvolvidos nessa linha de pesquisa e que contribuem à perspectiva acima especificada.

Cross (1981) afirma, por exemplo, que o estudo desenvolvido por Castell (1963) produziu conhecimentos acerca das especificidades da inteligência adulta. Concluiu-se nesta pesquisa que na idade adulta a inteligência encontra-se mais relacionada a conhecimentos e ao desenvolvimento de experiências no uso destes, o que enfatiza o investimento de modelos educacionais que priorizem o desenvolvimento das funções cognitivas possibilitando a reintegração, interpretação e aplicação de conhecimentos.

A ciência cognitiva tem destacado a importância da articulação entre conhecimentos prévios e novas informações. Assumindo-se que o adulto possui uma grande quantidade de conhecimentos prévios em relação à criança, torna-se importante a compreensão do papel que desempenha esse conhecimento na aprendizagem do adulto. O conceito de esquemas tem direcionado a realização de estudos que compreendem que aqueles, como armazéns de informações em constante processo, são primordiais na construção de novos conhecimentos e na utilização destes de forma crítica e reflexiva, principalmente associados à solução de problemas no qual acentuam ainda a presença dos processos metacognitivos (ANDERSON, 1993, 1996; RUMELHART; NORMAN, 1978; BRUER, 1993 apud MERRIAN; CAFFARELLA, 1999).

A importância da experiência e dos conhecimentos prévios como integrantes do processo de aprendizagem tem sido reconhecida por educadores de adultos citados por Merrian e Caffarella (1999), como Knowles (1980), Caffarella (1994), MacKeracher (1996), e Daley (1998). Segundo estes autores, nos estudos realizados ao se explorar o papel do conhecimento prévio e experiência na aprendizagem, dois pensamentos são importantes: a quantidade de conhecimentos e experiências anteriores e sua natureza. Em relação à quantidade de conhecimentos, esses estudos demonstram que pessoas que apresentam maior conhecimento e experiências prévias na resolução de um problema, o fazem com mais eficácia, nível de profundidade e com importantes habilidades de auto monitoramento em relação àqueles que sabem pouco sobre o que estão enfrentando (FERRY; ROSS-GORDON, 1998; STERNBERG, 1995; POGSON; TENNANT, 1995 apud MERRIAN; CAFFARELLA, 1999). Merrian e Caffarella (1999) citam os estudos desenvolvidos por J.Anderson (1996), Glaser (1987), Chi, Glaser e Farr (1988), e Sternberg (1995) em que estes autores fornecem descrições abrangentes de desenvolvimento de competências para que os educadores possam estar atentos ao desenvolvimento de atividades que ajudem os adultos a se moverem ao longo do continuum de iniciante a especialista, em uma determinada área de conhecimento.

Alguns modelos teóricos têm sido desenvolvidos em aprendizagem de adultos procurando conjugar as características dos alunos adultos em modelos integrados de aprendizado. Nessa perspectiva, o modelo mais conhecido é a andragogia (KNOWLES,1980 apud MERRIAN; CAFFARELLA, 1999), que tem por base a atenção a uma série de hipóteses sobre a aprendizagem do adulto, como a consideração ao reservatório crescente de experiência que acumulam ao longo da vida, sendo este um rico recurso de aprendizagem.

Analisamos que os estudos apresentados ofereçam importantes contribuições à distinção de processos de desenvolvimento e aprendizagem na fase de vida adulta de outras

fases da vida, primordialmente, como afirma Smith (1999), em relação à especialização adulta e à experiência de vida, como compreensões vitais para o entendimento de como os adultos aprendem e se desenvolvem.

Em uma perspectiva histórico-cultural, no entanto, os processos de aprendizagem e desenvolvimento são compreendidos como fenômenos culturais, historicamente condicionados pelas condições concretas de vida, assumindo assim grande amplitude de variação entre os indivíduos (TUNES; TACCA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006), o que dificulta, também em relação a sua ocorrência na fase adulta, o desenvolvimento de uma única teoria integradora das características desses processos nesta etapa de vida.

A aprendizagem escolar de adultos, como foco deste estudo, além de ser uma forma específica de aprendizagem dentre tantas outras realizadas pelos adultos em seus múltiplos contextos de inserção social e cultural, possui uma natureza constitutiva complexa, muito diversa e singular, razão pela qual se entende como cada vez mais necessária a compreensão das configurações únicas produzidas por estes indivíduos adultos na construção do conhecimento e da aprendizagem.

2.2 Estudos desenvolvidos em aprendizagem escolar de adultos

Em termos mundiais, mais especificamente em relação à sociedade europeia, o conceito de aprendizagem ao longo da vida vem tomando uma dimensão estratégica e fundamental no sentido de favorecer o acesso às informações e conhecimentos mais recentes a todos os indivíduos, assim como a motivação e os saberes necessários para sua utilização inteligente, pessoal e coletiva, no sentido de que aqueles contribuam plenamente à sociedade em que vivem.

Nesse sentido, a educação ao longo da vida contempla todas as atividades significativas de aprendizagem, dentre elas as aprendizagens formais que se realizam nas instituições de formação clássica e que são, geralmente, validadas por certificações socialmente reconhecidas¹. A aprendizagem escolar como o tipo de aprendizagem que se realiza propriamente na instituição escolar, na sua condição de instituição constituída para a transmissão da cultura elaborada pela humanidade (TUNES; TACCA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006) é o foco da investigação de nosso trabalho, voltado a compreender como ocorre em adultos professores no contexto da pós-graduação.

¹ Comissão das Comunidades Europeias, 2000, Bruxelas. Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Buscando a compreensão de como a aprendizagem escolar de adultos vem sendo considerada nos estudos orientados a seu entendimento no contexto específico da educação superior, em seus vários graus de abrangência e especialização e procurando situar nosso objeto de pesquisa neste amplo tema de estudos, realizamos uma busca por teses, dissertações e artigos nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD), Repositório Institucional e Biblioteca Científica Eletrônica online (SCIELO). Utilizamos, como direção nesse caminho, descritores relacionados aos eixos temáticos que permeiam nosso tema de pesquisa. Utilizamos assim, os seguintes descritores: aprendizagem de adultos, aprendizagem de professores, estratégias de aprendizagem no ensino superior, criatividade na aprendizagem, criatividade no ensino superior.

Verificamos que apesar de crescentes, ainda são poucos os estudos voltados à compreensão da aprendizagem escolar no ensino superior, em vista da grande quantidade de investigações em aprendizagem escolar em outros níveis de ensino. Percebemos ainda que a pós-graduação é um contexto muito pouco contemplado no campo investigativo da aprendizagem, aspecto que nos levou a aproximações com as pesquisas realizadas no contexto da graduação, como forma de nos situarmos em relação à aprendizagem escolar do adulto. Dentre estes estudos, três linhas de investigação mostraram-se especialmente interessantes ao nosso objetivo de pesquisa, por abordarem: as ações de aprendizagem realizadas pelos estudantes em sua aprendizagem no ensino superior; os fatores relacionados à expressão criativa na aprendizagem nesse contexto, além de compreensões específicas acerca da aprendizagem de professores. Estes estudos, realizados sob diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas nos oportunizaram reconhecer contribuições à nossa pesquisa, além de identificar possíveis lacunas a serem preenchidas. Dividimos, portanto, esses estudos em três linhas principais:

- Estudos acerca das estratégias de aprendizagem de alunos universitários.
- Estudos acerca da criatividade de alunos universitários.
- Estudos acerca da aprendizagem de professores.

No campo da Psicologia da Educação os estudos sobre as estratégias de aprendizagem mostram-se profícuos ao desenvolvimento de compreensões voltadas ao favorecimento da qualidade das aprendizagens realizadas nos diferentes níveis de ensino. Estes estudos têm seu fundamento na concepção do estudante como parte ativa e essencial

do processo de aprendizagem, centrado na pessoa que aprende e não só no que aprende, porém sobretudo em relação a como aprende (COCHRAN-SMITH, 2003 apud NUÑES et al, 2006). Os **estudos acerca das estratégias de aprendizagem de alunos universitários** mostram-se crescentes neste campo, buscando oferecer entendimentos que favoreçam a promoção de aprendizagens permanentes e autônomas ao longo da vida, em consonância com as novas formas de pensamento e ação requeridas dos indivíduos na atual sociedade (NUÑEZ et al, 2006). O desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e da regulação do próprio processo de aprendizagem caracterizam o ponto de vista desses estudos acerca da autonomia dos estudantes. Seleccionamos dentre os trabalhos desenvolvidos em estratégias de aprendizagem de estudantes universitários, aqueles relacionados aos tipos de estratégias de aprendizagem expressadas por estes alunos (GALVÃO et al, 2012; TAVARES et al, 2003; CALDERÓN; CHIECHER, 2012) e a fatores que interferem nessa expressão como: a autorregulação (RIBEIRO E SILVA, 2007; ROSÁRIO et al, 2010); a metacognição (ANGRINO et al, 2007) a motivação e a percepção dos alunos em relação ao contexto de aprendizagem (ACCORSI et al, 2007). Apresentamos ainda, o estudo desenvolvido por Oliveira (2010) realizado no ensino superior em nível de graduação e que nos oferece compreensões acerca da utilização das estratégias de aprendizagem tendo como base a concepção da aprendizagem como processo da subjetividade humana.

Galvão et al (2012) em estudo acerca das estratégias de aprendizagem de universitários questionam a capacidade dos cursos de graduação se tornarem realmente a etapa inicial da aprendizagem de experts . Segundo os autores, estudantes de graduação utilizam estratégias de aprendizagem superficiais, qualitativa e quantitativamente ineficientes, que tendem a ser influenciadas pelo tipo de aula que vivenciam, sendo que os professores e a própria estrutura curricular dos cursos de graduação não favorecem o raciocínio crítico, a reflexão sistemática e a utilização de estratégias de abordagem profunda do conteúdo. Dever-se-ia, portanto, incluir na prática pedagógica do ensino superior a ideia de que aprender é resolver problemas e ensinar, oferecer feedback, modificando-se todas as experiências de aprendizagem no contexto universitário, inclusive as práticas avaliativas.

Tavares et al (2003) apontam algumas tendências verificadas em seu estudo envolvendo as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes do ensino superior em Portugal, são elas: alunos do sexo feminino apresentam melhores estratégias de estudo face aos colegas do sexo masculino; os alunos sem qualquer reprovação anterior apresentavam maiores/melhores estratégias face aos colegas que já haviam repetido pelo menos um ano. Em

relação a este último grupo, observam os autores as relações entre problemas de aprendizagem e sucesso acadêmico e, nesse sentido, destacam que o ensino superior deve ser um espaço de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para que se possa promover a aprendizagem de todos os estudantes pois, muitas vezes, assume-se erradamente que tais capacitações foram objeto de treino nos níveis anteriores de ensino, o que na maior parte das vezes não se tem como certo.

Calderón e Chiecher (2012) verificaram que a complexização de procedimentos de estudo por alunos universitários relacionava-se às exigências relativas à experiência, mesmo que os alunos, nesses momentos, muitas vezes demonstrassem conservar algumas estratégias de aprendizagem que utilizavam no ensino médio, como por exemplo, a organização da informação. Para as autoras o uso de procedimentos estratégicos não deve ser considerado em nenhum ponto da trajetória educativa como definitivo ou concluído, atrelando o desenvolvimento de estratégias mais profundas de aprendizagem à abordagem pelo aluno de conteúdos que exigem maior nível de complexidade.

Na busca pela compreensão de como os estudantes gerenciam as complexas atividades inerentes à aprendizagem acadêmica, os estudos em estratégias de aprendizagem com foco na autorregulação da aprendizagem demonstram que muitas ações dos estudantes em sua atividade de aprender relacionam-se à forma como manifestam processos auto reguladores. A autorregulação da aprendizagem como os pensamentos, sentimentos e ações planejadas e sistematicamente adaptadas para incrementar a motivação e a aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000, 2002 apud ROSÁRIO et al, 2010) compreendem um amplo conjunto de processos e estratégias consideradas fundamentais na identificação dos alunos como independentes, autônomos e eficientes em suas aprendizagens. Nesta linha de pesquisa, o processo de autorregulação tem sido associado à realização de outros processos na aprendizagem como o tipo de enfoque dado ao conhecimento, à metacognição, à motivação para a aprendizagem, à realização de metas acadêmicas, além do desempenho dos estudantes no ensino superior. Esses estudos vêm comprovando ainda que a expressão de estratégias de autorregulação pelo estudante é um processo a que se inter-relacionam diferentes fatores como o contexto educativo e os recursos psicológicos de que dispõe o indivíduo no momento da aprendizagem. Nesse sentido, por exemplo, estudo realizado por Ribeiro e Silva (2007) verificou que apenas o confronto com tarefas que requeriam um alto nível de autonomia e a utilização eficiente de estratégias de aprendizagem não foi suficiente para modificar as estratégias auto reguladoras da aprendizagem apresentadas pelos estudantes de diferentes cursos e áreas do conhecimento ao longo dos anos de estudo acadêmico.

Rosário et al (2010) ao constatarem que muitos estudantes chegavam à universidade sem hábitos de estudo e de trabalho adequados às novas exigências, propuseram um estudo interventivo que teve por objetivo oportunizar a alunos universitários um melhor conhecimento e aprofundamento das estratégias de aprendizagem. O propósito final do estudo era formar alunos auto reguladores de seus processos de aprendizagem. Ao final do programa interventivo, os resultados levaram os autores às seguintes conclusões: o papel da instrumentalidade em estratégias de aprendizagem dos alunos apresentou-se fundamental em seu envolvimento no processo de aprendizagem, assim como relacionada ao seu sucesso acadêmico; o desenvolvimento de mais conhecimentos sobre estratégias de aprendizagem propiciaram abordagens menos superficiais e mais profundas ao conhecimento, favorecendo os processos de autorregulação da aprendizagem; a reflexão sobre os próprios processos de estudo oportunizou a implicação, a responsabilidade pessoal e o compromisso com suas aprendizagens, o que se refletiu em uma maior qualidade das aprendizagens realizadas. Desta forma, destacam a necessidade de se estudar a autorregulação da aprendizagem não como um produto, mas como um processo dinâmico nas salas de aula.

A metacognição como a capacidade das pessoas para conhecer seus próprios processos de conhecimento e de exercer algum tipo de controle sobre eles (BROWN, 1980; FLAVELL, 1976 apud ANGRINO; ESPINOSA, 2007) tem sido investigada como importante processo cognitivo relacionado a aprendizagem dos alunos em diferentes níveis de ensino. De acordo com Flavell (1979, 1987 apud JOU e SPERB, 2006) o conhecimento metacognitivo refere-se ao conhecimento adquirido pelo indivíduo em relação ao todo cognitivo – sua mente e suas características psicológicas e as experiências metacognitivas referem-se à consciência das experiências cognitivas e afetivas que compõem cada empreendimento cognitivo. Em relação à aprendizagem no ensino superior, destacamos o trabalho desenvolvido por Angrino e Espinosa (2007), em que os autores voltam-se à compreensão do funcionamento metacognitivo de estudantes universitários na escrita de resenhas. Ao identificarem o nível de funcionamento metacognitivo de estudantes e os níveis de integração no desempenho de sua escrita, os autores concluíram que não houve uma relação significativa entre o funcionamento metacognitivo e a prática da escrita. Esse resultado se mostrou intrigante aos autores ao verificarem que apesar dos estudantes mostrarem-se medianamente regulados em relação à escrita de resenhas, não apresentavam um desempenho satisfatório no desenvolvimento desse processo. Ao se perguntarem o porquê dessa ocorrência, encontram a resposta na definição de metacognição acima especificada, ou seja, um estudante pode monitorar perfeitamente seus processos de compreensão e produção e dar-se conta de que esse processo não é o mais

adequado, sem, no entanto, empreender ações que melhorem sua produção. Isto quer dizer que deve haver uma estreita relação entre os componentes da metacognição e as ações para superar os problemas encontrados.

Estudo realizado por Souza (2010) revisa um conjunto de pesquisas no sentido de destacar que a utilização de estratégias de aprendizagem pelo aluno, por ser um processo que exige esforço e dedicação, é marcadamente afetada por variáveis motivacionais, como: autoeficácia, metas de realização e valor da tarefa. Segundo a autora, os resultados das pesquisas revisadas apontam a que os alunos mais estratégicos atingem um melhor rendimento no processo de aprendizagem, porém a utilização de estratégias é uma tarefa que requer esforço e persistência exigindo, assim, um padrão motivacional adequado. Nesse sentido, conclui que para se promover a aprendizagem autorregulada do estudante, duas ações são necessárias: o ensino de estratégias de aprendizagem e a promoção de crenças motivacionais adaptativas.

Accorsi et al (2007) relatam em seus resultados que as percepções do contexto têm amplo significado para a compreensão dos estados motivacionais dos alunos. Os autores explicitam que a carga de trabalho e as tarefas de aprendizagem devem ser difíceis, porém acessíveis, com a expectativa de serem vencidas com o emprego de esforço razoável. Os resultados apontam que tanto carga de trabalho excessiva, quanto avaliações muito pesadas não se associam com a adoção da meta aprender. A percepção da carga excessiva de trabalho estaria mais associada à meta evitação do trabalho, o que envolve considerar também os efeitos perversos da excessiva dificuldade das tarefas. A pesquisa apresentou ainda resultados acerca da adoção de estratégias de superfície e estratégias de profundidade: a adoção da meta aprender relaciona-se à utilização de estratégias de profundidade e a meta evitação do trabalho relaciona-se à utilização de estratégias de superfície. Sendo que estratégias de profundidade referem-se ao trabalho mental voltado à compreensão e significado do conhecimento de estudo, mediante o recurso aos conhecimentos prévios e o processamento de superfície relaciona-se a algo equivalente ou muito próximo à simples reprodução do conteúdo.

Oliveira (2010) concluiu em seu estudo que as estratégias de aprendizagem apresentadas por estudantes universitários criativos eram subsidiadas por elementos subjetivos. Como exemplo de elementos subjetivos encontrados nos alunos participantes da pesquisa podemos citar, a motivação para aprender perpassada pela necessidade de uma demanda contínua de novos saberes, a auto valoração positiva e segurança, a curiosidade para encontrar e compreender o que está implícito, entre outros. Apesar da identificação de elementos subjetivos comuns entre os participantes da pesquisa, a autora verificou que a

forma de estruturação e o funcionamento desses elementos subjetivos possuía um caráter único em cada um dos sujeitos de pesquisa. Em um desses participantes, por exemplo, apareciam a auto responsabilização e a orientação ativa para o crescimento na interação com os outros, expressados na sua capacidade de liderança e na sensibilidade às experiências vivenciadas em diferentes espaços sociais. Em outro participante apareceram a orientação para a relativização do conhecimento com base em seus interesses literários, filosóficos e artísticos. Em síntese, Oliveira (2010) afirma que a investigação possibilitou a compreensão de que o complexo sistema de elementos subjetivos funciona como mecanismo regulador das estratégias para aprender.

A análise dos estudos acerca das estratégias de aprendizagem de alunos universitários possibilitou-nos algumas interpretações:

- as pesquisas realizadas nessa linha de investigação apontam à importância da compreensão da autorregulação do estudante como processo essencial na promoção de aprendizagens autônomas, independentes e eficientes ao longo da vida;
- o contexto escolar é visto como um espaço promotor dessa autorregulação, que deve ser contemplada em todos os níveis de ensino, não se dando nunca por definida;
- na maior parte dos estudos, a utilização de estratégias de aprendizagem pelo aluno é considerada um processo cognitivo sendo a ação instrucional do contexto escolar abordada como o principal meio de desenvolvimento das estratégias de aprendizagem pelos alunos, ignorando-se o aluno em suas produções próprias e singulares em relação ao contexto social;
- apesar de alguns estudos apontarem à participação das emoções e dos processos afetivos na utilização das estratégias de aprendizagem, estas ainda são abordadas, de um modo geral, como separadas dos processos cognitivos, o que limita a compreensão dos processos emocionais e afetivos na expressão da autorregulação da aprendizagem;
- percebemos a necessidade de mais estudos voltados a favorecer relações entre, as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos e os tipos de aprendizagem desenvolvidos pelos mesmos, como a criativa, a compreensiva e a reprodutiva, por exemplo.

Em relação aos **estudos acerca da criatividade de alunos universitários** concordamos com Alencar (2002) e Fadel e Wechsler (2011) quando afirmam haver ainda uma escassa produção voltada a investigar a criatividade no ensino superior, tanto em nível da graduação quanto da pós-graduação, em comparação ao número de pesquisas que investigam a criatividade em outras etapas escolares, como o ensino fundamental. Dentre os estudos encontrados, destacamos os mais recentes voltados à compreensão da criatividade dos alunos no ensino superior em nível de graduação, como os desenvolvidos por Souza e Alencar (2006); Oliveira e Alencar (2007); Alencar e Fleith (2010a) e Amaral (2006). Seleccionamos, ainda, pesquisa desenvolvida por Alencar (2002) no contexto da pós-graduação. Verificamos que esses estudos exploram, de um modo geral, aspectos que interferem e se relacionam à criatividade do aluno em sua aprendizagem no contexto universitário.

Pesquisa realizada por Souza e Alencar (2006) acerca da extensão em que o curso de Pedagogia tem favorecido o desenvolvimento e a expressão da criatividade em seus alunos constatou que: alunos e professores, de uma forma geral, consideraram que o currículo do curso contemplava total ou parcialmente o potencial criativo do aluno; os docentes demonstraram encontrar-se preparados para propiciar as condições necessárias ao desenvolvimento e expressão da criatividade dos alunos, no entanto relataram barreiras relacionadas ao excessivo número de alunos em sala de aula, às dificuldades de aprendizagem de alunos e o desinteresse pelo conteúdo como dificuldades à promoção da criatividade em sala de aula. Estas barreiras refletiram as dificuldades por parte do professor em manter a atenção, o interesse e a participação do aluno, o que poderia se refletir em um elemento facilitador da aprendizagem em sala de aula.

Oliveira e Alencar (2007) em estudo acerca da criatividade na formação do professor do curso de Letras analisa a formação do contexto universitário como excessivamente teórica, em que não há estímulo à atitude criativa dos estudantes. Expressa a autora que apesar de cursos universitários em outras áreas estarem priorizando ideias novas e soluções diferenciadas, cursos voltados à formação de professores mantêm-se presos aos padrões profissionais. Constata ainda que os docentes do curso e a estrutura escolar são inibidores da criatividade do aluno. Apesar dos professores pesquisados acreditarem na criatividade como potencial de todos, não utilizam práticas intencionais para desenvolvê-la, somente procedimentos intuitivos para motivar os alunos e controlar a disciplina em sala de aula.

Alencar e Fleith (2010a) corroboram com o resultado da pesquisa realizada por Souza e Alencar (2006) em relação à expressão da criatividade de alunos no ensino superior,

ao afirmarem que em nos resultados de seu estudo, uma barreira apontada pelos professores ao desenvolvimento da criatividade do aluno neste nível de ensino seriam as dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns. De acordo com as autoras, este dado parece informar que, segundo a maioria dos professores, os seus alunos não apresentavam os pré-requisitos necessários ao domínio dos conteúdos referentes às disciplinas. Outro fator prejudicial era ainda o desinteresse dos alunos pelos conteúdos ministrados. A importância ao fomento de uma cultura universitária que dê mais valor ao desenvolvimento e à expressão criativa do estudante no cultivo a um clima que encoraje a reflexão crítica e o desenvolvimento pessoal também foi considerada de extrema importância.

Amaral (2006) na realização de três estudos de caso sobre o sentido subjetivo da aprendizagem para estudantes criativos do ensino superior concluiu que a criatividade é um processo de base motivacional, só acontecendo mediante o envolvimento efetivo do sujeito. Segundo a autora, seu estudo revela que o aluno criativo busca um movimento próprio de expressão na aprendizagem, recusando um processo de identificação com a figura do professor e desafiando-se a ir além do que o professor propõe. Nesse movimento, ressalta a integração da subjetividade à aprendizagem, na medida em que esta reflete um processo singular de leitura própria da realidade pelo estudante, sendo que uma das funções principais da aprendizagem neste tipo de aluno é o processo de personalização da informação, que significa a transformação da informação em conhecimento próprio, único e particular.

Dentre os resultados apontados pelas pesquisas realizadas com estudantes de pós-graduação, Alencar (2002), no intuito de investigar a percepção de pós-graduandos quanto ao estímulo à criatividade por parte de seus professores, observou que de forma diferente de resultados apresentados por pesquisas na graduação, os alunos consideraram seus professores como apresentando maior incentivo a distintos aspectos que favoreceram a expressão criativa, como: as práticas docentes que influenciavam positivamente as habilidades criativas, o que foi percebido também pela autora. Constatou-se ainda que os pós-graduandos percebiam-se significativamente mais criativos que seus professores e colegas, ao que a autora atribuiu à possibilidade de que se relacione às exigências do curso de pós-graduação, onde os alunos devem apresentar projetos que denotem novas ideias e originalidade, havendo maior estímulo a que busquem novos conhecimentos, além de maior independência, o que deve haver contribuído para que se considerassem mais criativos.

Destacamos alguns pontos relevantes em nossa análise dos **estudos acerca da criatividade de alunos universitários**:

- há um número ainda reduzido de estudos voltados a compreender a criatividade dos alunos no contexto escolar da graduação e da pós-graduação;
- existe a necessidade do desenvolvimento de mais estudos voltados ao tema da criatividade no contexto da pós-graduação, relacionados às especificidades da aprendizagem dos alunos e as suas reais possibilidades de expressão criativa nesse espaço educativo;
- os estudos se prendem a aspectos específicos relacionados à criatividade, como as barreiras individuais e outros elementos que dificultam a expressão da criatividade no ensino superior. Apresenta-se a necessidade de compreensões mais aprofundadas dos aspectos envolvidos na criatividade do aluno em sua aprendizagem;
- a concepção da criatividade como um processo cognitivo e como um potencial a ser desenvolvido pelos alunos foi percebida na maioria dos estudos analisados. Esta compreensão direciona a uma relação linear entre as ações realizadas no contexto escolar e a criatividade do aluno, sem a necessária compreensão das produções próprias e singulares do indivíduo em interação com o contexto social de aprendizagem.

Da mesma forma que nas linhas de pesquisa anteriores, encontramos poucos **estudos acerca da aprendizagem de professores**. Nesse sentido, são importantes os estudos realizados por Morettini (2009) e Santos (2008). Apesar desses estudos não se realizarem em contextos formais de aprendizagem, apresentam compreensões importantes acerca da aprendizagem do professor.

Morettini (2009), ao investigar o processo de aprendizagem da Teoria Histórico-Cultural de onze professores do ensino fundamental de escolas públicas, evidenciou que a aprendizagem do professor é resultado de um processo marcado pelo aligeiramento/espontaneísmo, conseqüente de condições materiais precárias do cotidiano, onde vive e faz o enfrentamento de suas percepções com a teoria. Foi verificado pela autora que através de situações de ensino-aprendizagem intencionais e programadas, o professor apropria-se de conhecimentos que o oportunizam um relacionamento consciente com o trabalho docente. Nesse sentido, ressalta a importância de elementos mediadores programados, que permitam que o professor entre em confronto com conceitos antigos e avance para formas qualitativamente novas de pensamento.

Santos (2008) realizou estudo em que procurou conhecer o professor enquanto estudante, seu conhecimento e uso de estratégias de aprendizagem. De maneira geral, constatou que os professores não estão acostumados a se perceberem como estudantes, demonstrando desconhecer o conceito de estratégias de aprendizagem, além de importantes conteúdos relacionados à aprendizagem de um modo geral. Apesar disso, os autores comprovaram que os professores utilizam um bom número de estratégias de aprendizagem em situações de estudo, dentre estas, as que apresentaram maior expressão foram as estratégias cognitivas e metacognitivas. O autor sugere a criação de cursos e oportunidades para se capacitar esses profissionais não somente para ensinar, mas, sobretudo, para aprender melhor, considerando os processos de aprendizagem como essenciais aos seus processos de elaboração de procedimentos de ensino.

Realizamos algumas interpretações em relação à linha de investigação voltada aos estudos acerca da aprendizagem de professores, são elas:

- os estudos acerca da aprendizagem de professores são praticamente inexistentes. A aprendizagem como processo essencial à função de ensinar deve ser melhor investigada em relação a como se expressa em adultos professores;
- deve haver uma maior inter-relação entre os campos da Psicologia e da Educação, no sentido do favorecimento à compreensão cada vez maior de como os professores expressam sua aprendizagem, a que se possa organizar com mais intencionalidade e eficácia os espaços formativos em que estas acontecem.

A revisão de literatura possibilitou-nos ainda reconhecer alguns trabalhos que tiveram por objetivo investigar a aprendizagem e a criatividade em adultos, porém que não se adequam a nenhuma das linhas de investigação acima especificadas. Consideramos importante apresentar esses trabalhos, pois ao terem por base a Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 1995, 1997, 1999a, 2003, 2007a, 2007b, 2009a, 2011b) na compreensão desses processos, oferecem conclusões diferenciadas da maior parte dos estudos realizados no campo da aprendizagem e da criatividade e possibilitam um aprofundamento no entendimento da interação entre a dimensão individual e social nestas ações. Tendo por base teórica e epistemológica a Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico cultural, estas investigações oferecem conclusões que favorecem o aprofundamento

da compreensão da aprendizagem e da criatividade como processos da subjetividade humana, considerando que se desenvolvem através da atuação consciente e intencional do sujeito em interação com o contexto social, a partir de seus próprios recursos subjetivos e da emocionalidade gerada nesta ação.

Estudo realizado por Rodrigues (2012) compreendeu que apesar da aprendizagem reprodutiva e da aprendizagem acrítica de conceitos científicos ainda parecerem predominar nos processos de aprendizagem dos alunos de um curso de Psicologia, estes, de um modo geral, atuavam de forma implicada em seu processo de aprender, sendo capazes de gerar ideias próprias, de agir reflexivamente e de utilizar o aprendido em soluções profissionais. As principais características desses alunos foram: respostas a situações-problema elaboradas no sentido da problematização da informação, constatado através de movimentos de questionamento e análise da questão; busca pela compreensão de conceitos teóricos, reconhecendo suas necessidades de estudo, de leitura e de procura por alternativas na compreensão dos conteúdos; entendimento das técnicas psicológicas como caminhos dialógicos e relacionais, evitando seu uso padronizado nas situações profissionais; uso da imaginação na elaboração do pensamento reflexivo. Para o autor, essa expressão dos alunos foi relevante, ainda, no sentido de quebrar com padrões sociais impostos no ensino superior, ao apresentarem formas singulares e atuantes de expressão, demonstrando a inter-relação entre o individual e o social na constituição subjetiva do indivíduo.

Amaral (2011) teve como objetivo de sua pesquisa compreender a constituição da aprendizagem criativa, considerando os processos de desenvolvimento da subjetividade individual, tendo em vista os contextos de atuação e inter-relação do indivíduo. Em suas conclusões, a autora contrapõe a concepção de criatividade como uma habilidade específica a ser desenvolvida por meios externos ao indivíduo, mas específica, em três estudos de caso, como esse processo se desenvolve em integração com os processos subjetivos que envolvem: o desenvolvimento de recursos subjetivos, como a autodeterminação, a flexibilidade, a abertura ao novo; a emocionalidade que coloca o indivíduo em ação, em seu envolvimento ativo com a tarefa, intimamente ligados aos sentidos subjetivos constituídos na história de vida e àqueles gerados no confronto com a subjetividade social, além das características do contexto social no qual esse indivíduo participa.

Mitjans Martínez (2009a), em estudo exploratório acerca dos processos de aprendizagem em estudantes de pós-graduação, realizado em uma disciplina específica de um curso de pós-graduação, identificou alguns problemas na aprendizagem dos alunos neste nível de ensino: o caráter eminentemente reprodutivo de sua aprendizagem, o tempo insuficiente

dedicado ao estudo, a pouca utilização de estratégias efetivas de aprendizagem e as dificuldades para empregar criativamente o aprendido em situações novas, além de problemas no exercício das operações do pensamento lógico. Percebeu ainda que a motivação para o estudo era elemento presente na maior parte dos alunos, porém sua capacidade crítica e reflexiva era relativamente fraca, restringindo-se as possibilidades do alcance de formas complexas de aprendizagem. Apesar dessas constatações comuns entre os alunos, os recursos subjetivos e operacionais implicados na aprendizagem mostraram-se altamente singularizados, demonstrando que os alunos aproximam-se da aprendizagem de forma diferenciada em função dos recursos subjetivos e operacionais que têm desenvolvidos, das características do espaço de aprendizagem e dos sentidos subjetivos que nele são produzidos. O trabalho pedagógico intencional do professor, no sentido da promoção de formas mais complexas de reflexão e aprendizagem, contribuiu para mudanças positivas nesses aspectos, de forma mais favorecedora aos alunos com um maior nível de desenvolvimento de recursos subjetivos e operacionais implicados no processo de aprender.

Reconhecemos a importância da realização de mais estudos que venham a favorecer uma representação complexa dos processos de aprendizagem e criatividade, na compreensão de que não apenas a dimensão cognitiva participa de sua constituição, mas uma integração permanente e dinâmica entre esta e a constituição subjetiva do indivíduo, em sua múltipla e recíproca condição individual e social, considerando-se ainda o caráter produtor e gerador do aluno adulto, em suas diversas alternativas de desenvolvimento nos contextos de aprendizagem. O presente estudo, tendo por objetivo central compreender o processo de aprendizagem do professor na pós-graduação, com foco na aprendizagem criativa, assume como base teórica e epistemológica à compreensão dos processos de aprendizagem escolar e criatividade, a Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural, conforme vem sendo desenvolvida por González Rey (1995, 1997, 1999a, 2003, 2007a, 2007b, 2009a, 2011). Nos capítulos a seguir, explicitaremos a base teórica assumida, além de suas repercussões à compreensão dos processos de aprendizagem e criatividade.

3 TEORIA DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Consideramos que compreender a aprendizagem do professor, de forma específica a aprendizagem criativa, requer um olhar qualitativamente diferenciado sobre os processos de aprendizagem e criatividade, que oportunizem uma compreensão acerca desses processos, de forma a romper com o caráter linear e simplificado de sua constituição.

Acreditamos que a Teoria da Subjetividade, conforme vem sendo desenvolvida por González Rey (1995, 1997, 1999a, 2003, 2007a, 2007b, 2009a, 2011b) oferece base a essa compreensão, por apresentar condições teóricas a que possamos pensar sobre esses processos a partir da complexidade e pluralidade que envolve o psicológico, considerando sua inter-relação com os processos sociais.

González Rey (1995, 1999a, 2003, 2007b, 2009a, 2011b) assume a influência das ideias de Vygotski e seus colaboradores dentre eles, Abuljanova, Bozhovich e Rubinstein, a um entendimento do funcionamento psicológico humano que o permitiu elaborar uma série de categorias no sentido de uma interpretação da psique que possibilitasse uma refutação às formas lineares e causais com que vinha se desenvolvendo o conhecimento psicológico até então e que se estabelecia como hegemônico, até mesmo dentro do próprio pensamento histórico-cultural. Segundo González Rey (2007b, p.119), tanto Vygotski quanto Rubinstein, em seu desenvolvimento teórico, ofereceram condições a uma compreensão complexa da psique, que não puderam ser explicados nem pela sua base fisiológica, nem pelas operações da atividade da pessoa (a partir do qual estabelece uma crítica aos desdobramentos do pensamento histórico-cultural na Teoria da Atividade), e que constituíam um campo novo de definição ontológica, diferenciada dos fenômenos e processos que estavam na sua gênese.

A subjetividade, como teoria voltada à compreensão do psicológico como segmento do real, vem se desenvolvendo a partir de um corpus teórico específico, composto por categorias que procuram dar visibilidade às formas complexas por meio das quais se expressa o psiquismo humano em uma perspectiva histórico-cultural (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005). Esse corpus teórico é composto por categorias centrais denominadas: **subjetividade, sujeito, personalidade, configuração subjetiva e sentido subjetivo**.

A categoria **subjetividade** é compreendida por González Rey (1999a, p.108) como: “A organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua”. Mitjás Martínez (2005) destaca, nesta categoria, duas questões essenciais: a tentativa de compreensão do psicológico humano como processos de sentido e significação, o que rompe com seu entendimento a partir de sua redução a formas de expressão e a processos simples e sua constituição simultaneamente social e individual, o que permite enxergar a articulação complexa entre essas dimensões, no psiquismo humano.

Esse conceito de **subjetividade**, portanto, representa uma forma diferenciada de compreender o funcionamento psíquico humano ao negar a fragmentação interno-externo, a

partir do desenvolvimento da unidade entre as emoções e os processos simbólicos e por assumir o caráter gerador e não reflexo das produções humanas diante da realidade. Como exemplo dessa forma complexa de concepção do funcionamento do psicológico humano, Mitjáns Martínez (2005) destaca a forma diferenciada com que a subjetividade, conforme a concepção especificada, compreende processos psicológicos como a autoestima, a identidade, as representações, os valores e a motivação. De acordo com essa concepção do funcionamento psicológico humano, esses processos aparecem sob a forma de sentidos e significados singulares e diversos e não a partir de características universais e determinadas indiferentemente a todos os indivíduos.

O social, nesta compreensão, deixa de ser visto como algo externo ao indivíduo ou como um conjunto de determinantes objetivos a partir dos quais produz sua subjetividade e passa a ser compreendido como um sistema complexo que se constitui nos sentidos subjetivos que se configuram nos diferentes espaços sociais que caracterizam a vida do homem, mas que não se reduz à soma das subjetividades individuais que a compõem, constituindo uma vida própria (GONZÁLEZ REY, 1998). Nesse sentido ressalta-se a importância da categoria **subjetividade social**, a qual González Rey (2007b, p. 146) define como, “ [...] a organização subjetiva dos diversos espaços sociais, os quais formam um sistema configurado pela multiplicidade de produções que, em uma determinada sociedade, faz parte de maneira diferenciada e parcial dos distintos espaços sociais nela coexistentes”.

Nesses espaços sociais, constituídos historicamente, é que se produz a **subjetividade individual**, a partir do que prepondera o caráter simultaneamente social e individual da subjetividade humana. A subjetividade individual ao se constituir dentro dos espaços sociais de relação e de ação do indivíduo, simultaneamente atua como elemento diferenciado do desenvolvimento da subjetividade social desse espaço, sendo que nesses momentos de tensão e contradição se compõe o desenvolvimento do sujeito individual e da própria subjetividade social.

A **subjetividade individual** expressa, de algum modo, a forma como a subjetividade social aparece constituída de forma diferenciada em cada sujeito concreto, que gera sentidos e significados singulares e distintos nos diversos espaços sociais em que se desenvolve no curso de sua vida. A condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte, como nos afirma González Rey (2003), caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social sendo um dos processos de desenvolvimento humano. Nesse sentido releva que: “o sujeito não pode ser compreendido dentro de um referencial

determinista, pois ele está constituído por suas condições e, simultaneamente, é constituinte dessas condições” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.228).

Na definição de subjetividade proposta, a categoria **sujeito** representa um aspecto central e essencial na compreensão da processualidade da organização subjetiva individual em integração com a subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2007b). O sujeito diferencia-se da pessoa, do indivíduo em geral e ganha uma inteligibilidade como uma categoria específica nessa concepção, distintiva e importante para a compreensão do sistema teórico da subjetividade. O sujeito, segundo González Rey (2011a, p. 214), distingue-se qualitativamente da pessoa ao ser aquele “capaz de abrir espaços próprios, específicos, de produção subjetiva dentro dos espaços sociais múltiplos e simultâneos em que se desenvolve sua prática social.”

Sujeito e personalidade se inter-relacionam de forma complexa e dialética e se constituem mutuamente. O sujeito possui a capacidade de produção de sentidos subjetivos diante da realidade, ao que se articulam e integram-se sentidos subjetivos de sua história de vida, organizando-se em configurações subjetivas que definem a unidade constitutiva da personalidade. Dessa forma, as produções subjetivas do sujeito não podem ser compreendidas em separado do sujeito que as expressa. De acordo com González Rey (2011a) essa inseparabilidade, essa tensão permanente entre a organização subjetiva de uma pessoa e sua produção subjetiva em diversas ações, é uma condição essencial na definição da categoria de sujeito nesta nova perspectiva.

González Rey (2003, 2005) afirma o caráter dialético e dinâmico da **personalidade**, rompendo com qualquer tipo de determinismo que a caracterize como realidade acabada e pronta ou como um conjunto de traços ou características pessoais e universais que podem ser padronizadas ou medidas em testes psicológicos. A **personalidade**, segundo o autor, encontra-se em processo de desenvolvimento constante e em constituição ao longo da vida do indivíduo, a partir do qual se relaciona o papel ativo e gerador do **sujeito**, o que caracteriza sua posição nos contextos sociais nos quais interage.

O **sujeito** afirma-se nas produções emocionais e de significado que se constituem em alternativas próprias que vão direcionando sua ação no mundo, a partir das quais se produz sua expressão humana. Nesse sentido, a compreensão da subjetividade segundo esta abordagem afasta-se de qualquer padrão ideal de homem, ao inserir-se em suas produções subjetivas reais sobre a realidade.

As expressões humanas se compreendem através de suas **configurações subjetivas**, as quais González Rey (2003, p.204) denomina a partir da constituição de “[...]”

um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual”.

Para o autor, as **configurações subjetivas** expressam um conjunto dominante de emoções e processos simbólicos, “quando estes passam a ter um caráter autogerador de um tipo particular de processo psíquico, que se torna dominante em relação a outros [...]” (GONZÁLEZ REY, 2007b, p. 141).

As **configurações subjetivas** ao se constituírem dos sentidos subjetivos não possuem um caráter estático, pois estes não se encontram determinados na personalidade do indivíduo, mas se atualizam diante das experiências vividas, a partir de novas configurações subjetivas que emergem nos contextos e ações em que os indivíduos participam, caracterizando um processo recursivo e dinâmico.

A partir de nossa interpretação, podemos dizer que a aprendizagem pode ser uma **configuração subjetiva** de um determinado professor, porém esta nutre-se de sentidos subjetivos diversos e ainda de outras configurações subjetivas como pode ser a própria profissão. Ressalta-se assim, novamente, o caráter singular, contraditório e recursivo que marca a visão de subjetividade desenvolvida por González Rey (1995; 1997; 1999a; 1999b; 2004; 2007a; 2007b; 2011b), a qual rompe com as generalizações e as relações diretas entre experiências vividas e a forma como podem influenciar o desenvolvimento do sujeito.

Na compreensão de que as **configurações subjetivas** não são permanentemente estáveis, mas que se encontram atravessadas por sentidos subjetivos constituídos no curso da ação do sujeito e de seus processos relacionais, podemos considerar como alternativas essencialmente importantes ao desenvolvimento da aprendizagem do professor, os processos de mudança que podem se constituir nas situações de formação continuada, posto que, como afirma Neubern (2004) sobre a importância do reconhecimento dos processos subjetivos na perspectiva da Teoria da Subjetividade, os arranjos configuracionais transformam-se ao longo do desenvolvimento do sujeito e de sua interação com os cenários sociais.

Neubern (2010) observa ainda algumas questões de destaque que a compreensão da subjetividade oferece à construção do contexto terapêutico e que nos oportunizam reflexões direcionadas a uma analogia entre tal contexto e os contextos de aprendizagem dos professores, principalmente em relação a dois pontos principais:

- o resgate do sujeito em sua condição humana, em que os sentidos e emoções, bastante singulares precisam ser qualificados nesse processo;

- que se estabeleça um espaço em que a experiência seja reconfigurada, de tal modo que o sujeito construa sentidos que lhe proporcionem perspectivas possíveis para sua atuação.

A organização de espaços de aprendizagem que oportunizem à pessoa gerar alternativas diante de situações profissionais, por exemplo, intenção amplamente promovida pelo campo da formação de professores, deve incorporar a compreensão do sujeito e suas múltiplas possibilidades de mobilização de seu comportamento. Os processos reflexivos devem ser considerados essenciais nessas experiências, como caminhos que podem ser favorecedores de produções subjetivas novas, a partir das quais podem participar da constituição do desenvolvimento profissional do professor.

Nesse processo subjetivo vivo e em permanente desenvolvimento nos indivíduos, a categoria **sentido subjetivo** se expressa como categoria fundante e central, na qual se apoia a visão de subjetividade para González Rey (2003, p. 127). O autor define sentido subjetivo como “[...] a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro”.

Na concepção da subjetividade, os aspectos reconhecidamente participantes da aprendizagem em outras abordagens, porém de forma estanque e fragmentada, como a motivação, a autoestima, a cognição, por exemplo, são considerados em uma dinâmica processual e complexa de emoções e significados, denominada pelo autor de sentido subjetivo. Para González Rey (2007b, p.126), os sentidos subjetivos são:

Sentidos específicos que se integram e são produzidos em diferentes zonas da experiência, e que são definidos por meio de categorias psicológicas concretas, como auto-estima, personalidade ou identidade, são sentidos inseparáveis da organização subjetiva individual, que se perpassam de várias formas nesses diversos campos de subjetivação, aos quais as categorias já citadas fazem referência, aparecendo simultaneamente nas três, mas por meio de integrações distintas de sentido subjetivo, geradoras de alternativas emocionais e simbólicas diferenciadas, percebidas e vivenciadas pelo sujeito de modo também diferente.

O autor acentua, em seus trabalhos atuais, que o sentido subjetivo representa uma categoria fluida, em movimento, estreitamente associada à experiência vivida. As emoções e os processos simbólicos que se organizam no curso de uma experiência, portanto, não são processos isolados, são sentidos subjetivos que têm sua base na configuração subjetiva dessa experiência, na qual se organizam subjetivamente todos os processos psíquicos que participam nela (GONZÁLEZ REY, 2012).

González Rey (2009a) em sua construção teórica a respeito das formas complexas em que o psicológico se constitui nos humanos, vai além do pensamento de Vygotski em relação à unidade cognitivo-afetiva e apresenta a relação simbólico-emocional, pois o cognitivo, para o autor, também simboliza e não apenas conhece e gera emoções. Para o autor:

Vygotski é inconsistente em relação ao papel gerador da emoção na vida psíquica, e com isso não pode avançar na compreensão da emoção como processo subjetivo, único caminho possível de evidenciar sua natureza culturalmente histórica, pois é em sua integração com o simbólico que a emoção ganha uma infinita capacidade de expressão ante situações sociais e culturais (GONZÁLEZ REY, 2009a, p. 10).

Torna-se muito importante ressaltar, portanto, que o sentido subjetivo nunca é o resultado direto de uma experiência ou de uma condição externa, mas uma produção singular e própria do sujeito perante uma experiência vivida, o que acentua ainda mais o papel dos processos relacionais e dialógicos do professor em seu contexto de trabalho e nas experiências de formação, para as produções de sentido associadas a sua própria aprendizagem.

Consideramos que questões tão enfatizadas atualmente nos estudos em formação de professores, como a reflexão sobre a prática pedagógica e a construção da identidade profissional do professor, a partir de uma compreensão ancorada na subjetividade, não podem ser abordados de forma generalizada, pois fazem parte de produções subjetivas singulares do sujeito em ação no contexto profissional, o que envolve uma construção de sentidos que não se realiza apenas nesse momento de sua atuação profissional, mas da qual participam também produções singulares de emoção e significado constituídos historicamente por este sujeito e nos diferentes espaços sociais em que atua, as quais interagem dialeticamente com aqueles constituídos socialmente em torno da profissão.

O processo de constituição dos sentidos subjetivos não ocorre, portanto, em abstrato, mas relacionado às produções subjetivas dos indivíduos mediante seus contextos de atuação, a partir dos quais se definem no curso dessas ações, onde segundo González Rey (1999a) se integram todos os processos de subjetivação associados às diferentes instâncias da vida cotidiana.

A categoria **configuração subjetiva**, assim como a de **sentido subjetivo**, agregou importante valor à compreensão que nos propomos em nosso estudo, pois a partir dessas categorias nos aproximamos dos processos emocionais e de significação que estão na base da aprendizagem de professores e que nos apontam à qualidade em que esse processo se expressou nesses sujeitos, pois para González Rey (2012) as configurações subjetivas é que explicam o desenvolvimento dos recursos da pessoa no processo de aprender.

Concordamos com Mitjans Martínez (2009a) quando afirma que o desenvolvimento das formas complexas de pensamento, nas quais se incluem os processos de aprendizagem e de criatividade, devem ser consideradas dentro do sistema da subjetividade do qual constituem uma expressão. Esta compreensão, no entanto, produz repercussões ao entendimento desses processos, conforme passaremos a especificar com maior aprofundamento nos capítulos seguintes.

4 A APRENDIZAGEM COMO PROCESSO DA SUBJETIVIDADE HUMANA

A Teoria da Subjetividade, a partir da consideração a aspectos essenciais e caracterizadores do pensamento psicológico da Teoria Histórico-Cultural, dentre eles: a unidade cognição-afeto, a compreensão da mente como sistema e a importância da fantasia e da imaginação na cognição e no desenvolvimento humano (GONZÁLEZ REY, 2007, 2008 apud GONZÁLEZ REY, 2009b), oferece-nos importante base teórica para compreendermos o tema da aprendizagem escolar, em seus diferentes níveis de ensino, de maneira distinta de como vem sendo entendida pelas concepções e correntes dominantes que permeiam o contexto escolar atual.

A consideração ao pensamento como processo intelectual integrado à constituição subjetiva do aluno (GONZÁLEZ REY, 1998, 2004, 2008, 2009b, 2012) contradiz o entendimento do processo ensino-aprendizagem em sua função cognitivo-instrumental, negando-se assim toda linearidade entre ações externas e resultados de aprendizagem. As emoções, como parte indissociável da aprendizagem, outorgam lugar preponderante nesse processo ao interesse, à motivação, à curiosidade e às necessidades que mobilizam o educando em seu aprender. Essas emoções, na compreensão da subjetividade, não podem ser vistas como características pontuais para todos os alunos envolvidos nesse processo, mas como resultado de configurações subjetivas muito singulares e diversas, que revelam a implicação de cada sujeito em sua aprendizagem.

A aprendizagem como um processo que envolve o educando em sua condição emocional complexa, não apenas em suas funções intelectuais (GONZÁLEZ REY, 2009a), traz, portanto, profundas implicações à compreensão do aprendiz nesse processo, assim como à própria organização do espaço escolar. Dentre as principais repercussões do desenvolvimento da Teoria da Subjetividade à compreensão da aprendizagem escolar, destaca-se a necessária consideração ao sujeito que aprende como aquele que pensa, que gera alternativas, sentidos subjetivos e ideias no processo de aprender (GONZÁLEZ REY; MIJTÁNS MARTÍNEZ, 2012), e à comunicação, o diálogo e a organização do espaço social de aprendizagem, como momentos essenciais desse processo (GONZÁLEZ REY, 1995, 2004; TACCA, 2008).

Para González Rey (2012), compreender e favorecer a emergência do sujeito que aprende implica considerar seu caminho singular de aprendizagem, através dos afetos constituídos nesse processo, colocando-se, assim, o sujeito e sua vida afetiva em um lugar privilegiado na consideração a essa ação. Na aprendizagem, inter-relacionam-se diversos

sentidos subjetivos, tanto os produzidos no próprio processo de aprender, no qual intervêm aqueles relacionados à subjetividade social do espaço escolar, quanto aqueles originados na própria história de vida do indivíduo, que constituem configurações subjetivas que se integram ao processo de aprender. Segundo González Rey (2012), esses processos se articulam ao produzirem novas configurações subjetivas que se organizam no curso da aprendizagem e qualificam esse processo. Entendemos assim, que os adultos ao retornarem ao contexto escolar, como no caso dos professores envolvidos em formação continuada em cursos de pós-graduação, trazem de suas experiências anteriores de aprendizagem um conjunto de emoções e significados, além de expectativas, necessidades próprias e visões singulares de si mesmos como aprendizes, que se inter-relacionam às emoções que são geradas na experiência atual. Nessa inter-relação, novos caminhos de aprendizagem são traçados, através da emergência de configurações subjetivas que se constituem em torno do momento atual da aprendizagem, qualificando sua forma de aprender.

Amaral (2006) destaca nos resultados de sua pesquisa sobre o sentido subjetivo da aprendizagem em alunos criativos que, apesar do caráter singular da aprendizagem, predominou entre os participantes do estudo sua configuração como necessidade pessoal, caminho de realização e fonte de prazer, o que para a autora evidenciou a dimensão subjetiva da aprendizagem, que em que seu aspecto intelectual não se dissociava das emoções constituídas no processo. A configuração subjetiva da aprendizagem em seus sentidos subjetivos diversos e singulares expressou-se nesses sujeitos através da sua implicação pessoal nas atividades e contextos escolares; no papel do outro relacional nesses processos de aprendizagem, marcados pela configuração da aprendizagem como espaço de interação, através do diálogo, do debate e da troca de ideias e ainda relacionado à motivação para o aprender e à posição que um dos sujeitos, por exemplo, muitas vezes ocupava como ensinante, transmitindo aos outros aquilo que conhecia.

Segundo González Rey (2012), compreender o aluno como sujeito que aprende, em produção permanente de sentidos subjetivos nas situações de aprendizagem, significa legitimar seu caráter participativo e ativo nas situações de aprendizagem escolar. Essa perspectiva do aluno oferece consequências didáticas à organização do espaço escolar ao se entender que a aquisição de conhecimentos deve favorecer que o aluno se desenvolva enquanto sujeito dessa aprendizagem, na produção de sentidos subjetivos que oportunizem o desenvolvimento de seus recursos no processo de aprender.

Assim, é importante considerar que a aprendizagem não é apenas um processo individual, mas também um processo sócio relacional, em que “[...] o Outro participa de

formas diversas, assim como também, participam elementos subjetivos dos espaços sociais onde a aprendizagem acontece.” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012b).

De acordo com Tunes, Tacca e Mitjás Martínez (2006), a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano salienta a dimensão social da aprendizagem escolar, a partir do reconhecimento do caráter histórico e cultural da constituição da psique humana e, principalmente, no papel essencial que é conferido ao outro nos processos de aprendizagem escolar.

Para González Rey (2004), o outro não tem sua influência determinada, mas constituída a partir de uma relação que vai se tornando um sistema de sentido, a partir do qual passa a ter uma significação no desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, torna-se ainda importante considerar o que o autor apresenta:

Essa forma de encontro está mediada pela organização subjetiva dos espaços sociais em que o sujeito atua, os quais influenciam a subjetividade não apenas através de um outro em um espaço concreto de intersubjetividade, mas também pela ação permanente de processos simbólicos e de sentido que se produzem em dimensões diferentes do sistema da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2004, p.7):

Compreendemos que na citação acima o autor ressalta a importância dos sistemas de atividade-comunicação² no qual se inclui a escola, como espaço de interações em que o indivíduo está imerso, onde o outro atua como figura significativa ao desenvolvimento ao se tornar portador de sentido subjetivo na relação.

Segundo González Rey (2004, p.7) torna-se necessário compreender o “[...] outro como espaço social complexo, momento de uma subjetividade social que se delimita como campo simbólico e de sentido, e dentro do qual o sujeito concreto precisa encontrar consigo mesmo.”

Sendo assim, Tacca (2008) destaca que se deve aprimorar o olhar sobre os recursos relacionais em sala de aula, observando o valor da comunicação nos processos de ensino-aprendizagem, ao que o trabalho pedagógico deve voltar-se a possibilitar através da criação de canais dialógicos, a integração, a motivação e o dinamizar da situação pedagógica, possibilitando um espaço de expressão e construção conjunta do conhecimento.

2 Segundo Mitjás Martínez (1997, p.155) o sistema atividade-comunicação constitui-se como via para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito psicológico e para o surgimento e a estruturação de novos processos. Dentre os sistemas atividade-comunicação em que o indivíduo está imerso, a escola e a família são sistemas-chave para o desenvolvimento do sujeito. O sistema atividades deve se caracterizar por sua riqueza, complexidade e multiplicidade e o sistema de comunicação, vinculado ao sistema de atividades, distingue-se pela atmosfera de liberdade, em que se estimulam as realizações individualizadas e promove-se a confiança do sujeito no desenvolvimento de suas potencialidades.

A relação do professor com os alunos, segundo González Rey e Mitjás Martínez (1989), deve ser personalizada, situação em que cada educando deve sentir que ocupa um lugar específico, que é compreendido e que pode confiar nela para expressar-se.

Este tipo de relação em sala de aula favorece os processos de reflexão e de produção de ideias, que para González Rey (2008, p.32) são momento central da aprendizagem. Para o autor:

A orientação à produção, à definição de alternativas e caminhos diferentes sobre o que se aprende, a estimulação à formulação de hipótese e de suposições é um aspecto essencial, que o desenvolvimento dos modelos de ciência tem aportado e que as teorias da aprendizagem não tem incorporado.

Aspecto relevante, apontado pelo autor e que deve contar com a escola como favorecedora do desenvolvimento do sujeito que aprende perante a informação e o conhecimento, é a necessidade de formulação de representações próprias sobre este conhecimento, que estejam em constante desenvolvimento em relação ao que está sendo aprendido, ou seja, a produção permanente de ideias próprias do aprendiz (GONZÁLEZ REY, 2008).

Reafirmamos que essas produções não são dissociadas das emoções constituídas nesse processo, mas se realizam através de um processo único entre estas e a cognição, compreendidos através dos sentidos subjetivos que se produzem. Para Mitjás Martínez e González Rey (2012) são precisamente os sentidos subjetivos mobilizados na ação de aprender que nos permitem compreender a qualidade da aprendizagem, ou seja, a forma como o aprendiz se relaciona com o conhecimento. A produção de sentidos subjetivos e a condição do aprendiz em seu caráter ativo e intencional foram marcadas pelos autores, em momentos anteriores, como forma de salientar o caráter subjetivo de formas mais complexas de aprendizagem. Os autores evidenciam atualmente, no entanto, que esses aspectos também se mostram em outras formas de aprendizagem, como por exemplo, na aprendizagem mecânica e na aprendizagem compreensiva. Na aprendizagem criativa, forma específica e complexa de aprendizagem, na qual se mostra o interesse do presente estudo, os sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito envolvem funções específicas pelas quais se expressa claramente a categoria sujeito, principalmente relacionada ao seu caráter gerador e transgressor, o que marca o caráter criativo desse tipo de aprendizagem (MITJÁS MARTÍNEZ, 2012).

4.1 Aprendizagem criativa

A criatividade, como construção teórica elaborada para significar uma realidade psicológica que se define essencialmente por dois critérios que são relativos: os critérios de novidade e valor (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2001), tem se tornado cada vez mais o foco de interesse no campo da educação. Csikszentmihalyi (1996), importante teórico no campo da criatividade, afirma que se queremos que a futura geração afrente o futuro com gosto e confiança em si mesma devemos educá-la para que seja cada vez mais original e competente. Apesar desse interesse crescente, o papel da escola tem sido questionado em sua função no desenvolvimento das novas gerações. A reprodução de conhecimentos e estratégias adquiridas, como afirma Fleith (2007), não parece mais ser suficiente para solucionar os problemas que emergem, colocando em risco até mesmo a sobrevivência do ser humano.

No Brasil, um conjunto de autores vem desenvolvendo linhas de pesquisa dedicadas ao estudo da criatividade no contexto escolar, dentre os quais Wechsler (1993, 1995, 2002); Giglio (1996, 2002); Neves-Pereira (1996, 2007); Alencar (2001, 2002, 2007a); Fleith (2000, 2001a, 2001b, 2007); Alencar e Fleith (2003, 2005, 2007b, 2008, 2010a, 2010b) e Mitjás Martínez (1995, 1997, 2000, 2001, 2002, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2012). Estas autoras tem se dedicado ao estudo dos inúmeros fatores que participam do desenvolvimento e da expressão criativa na escola. Estes estudos vêm abordando o contexto escolar em suas possibilidades como facilitador da expressão criativa.

Para Mitjás Martínez (2000) a concepção da instituição escolar como espaço de transmissão de conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades concretas vem dificultando a compreensão do sujeito em sua complexa multidimensionalidade e em seu caráter subjetivo e transformador, o que exige mudanças essenciais na educação a que se possa promover nos alunos o desenvolvimento do pensamento e da criatividade.

A partir de seus trabalhos de investigação na área da criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1995, 1997, 2000, 2001, 2002, 2005, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009b, 2012) e do desenvolvimento teórico da categoria da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989; GONZÁLEZ REY, 1995, 1997, 1999a, 1999b, 2004, 2007a, 2007b, 2011b), Mitjás Martínez (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2001 apud MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008a, p.70) vem desenvolvendo a concepção da criatividade como:

[...] um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de

“algo” que é considerado ao mesmo tempo “novo” e “valioso” em um determinado campo da ação humana (aspas da autora).

No desenvolvimento da concepção de que a essência da criatividade é a configuração de processos subjetivos da personalidade e do sujeito, a autora rompe com fortes tendências neste campo: sua consideração como processo geral e a separação entre o individual e o social na criatividade. A criatividade não se estabelece como processo único, o que nos remete, nesta compreensão, a seu caráter complexo que se caracteriza pelas diversas formas e contextos de sua expressão, pela diversidade de elementos psicológicos que participam de sua determinação e por seu caráter altamente individualizado, do qual participam sobremaneira as categorias sujeito e personalidade (MIJTÁNS MARTÍNEZ, 2000, p.15). Neste sentido, afirma que: “A criatividade é uma função do sujeito que produz novidade e valor a partir de configurações subjetivas constituídas em sua história de vida e das características da situação social em que está imerso tal como são percebidas e significadas por ele.”

Segundo a autora, a subjetividade do espaço social no qual o indivíduo atua participa da criatividade de diversas maneiras, entre elas no clima emocional, nas formas de relação, no sistema de crenças e valores, através do sistema de regras, no significado da criatividade e em muitos outros aspectos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008c). Da mesma forma que o indivíduo contribui com suas configurações subjetivas e com suas ações na constituição do espaço social, também é constituído por ele de alguma forma. Assim a subjetividade social do contexto escolar integra-se à subjetividade individual do aluno, que constitui também essa subjetividade social, seja assumindo ou rejeitando os elementos que dela fazem parte. É importante considerar, como ressalta Mitjás Martínez (2008c) que a subjetividade social do espaço escolar é também constituída pela subjetividade social de outros espaços sociais. Segundo a autora: “[...] na subjetividade social de uma escola concreta, expressam-se sentidos e significados da sociedade em um sentido mais amplo e também da família e da comunidade como espaços sociais intimamente vinculados ao espaço escolar.” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008b, p. 78).

A criatividade é compreendida assim, não como um processo cognitivo, mas como processo subjetivo relacionado às produções simbólico-emocionais dos sujeitos em sua simultânea condição social e individual. Segundo a autora, a criatividade não é resultado linear das características de um contexto no qual o indivíduo participa, mas o resultado de uma expressão diferenciada em que o sujeito, a partir de suas configurações subjetivas e de

sua interação com a situação conjuntural em que se encontra, é capaz de produzir algo novo, constituindo transformações significativas em algum grau (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000).

Na expressão criativa, no entanto, não participam todos os recursos subjetivos do sujeito, mas se configuram nesta ação sentidos subjetivos que marcam sua organização específica através de uma configuração subjetiva singular, tanto em seu caráter relativo ao momento da ação, caracterizada pelo valor que os elementos adquirem em termos motivacionais e instrumentais para a ação criativa do sujeito (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1995), quanto relativo à expressão diferenciada de cada sujeito.

À configuração específica de recursos psicológicos que se localizam na base da expressão criativa dos sujeitos e que é única e diferenciada das de outros sujeitos também criativos, Mitjás Martínez (1997) denominou como **configuração criativa**. A esse respeito, Mitjás Martínez (2000, p.19) relata:

Quando elaborei o conceito de configurações criativas para caracterizar as diferentes configurações de recursos psicológicos implicados na produção criativa do sujeito mostrei seu caráter altamente individualizado. Se bem que encontrei elementos comuns às configurações criativas dos sujeitos estudados (por exemplo, um alto nível de motivação e implicação pessoal na área em que expressavam altos níveis de criatividade), a configuração específica de recursos psicológicos que estavam na base da expressão criativa do sujeito era única, diferenciada, como configuração, de outros sujeitos também criativos.

A produção de sentidos subjetivos na ação criativa marca a implicação do sujeito nesse processo e demonstra que a criatividade se manifesta naquelas áreas de ação em que o sujeito se encontra profundamente mobilizado e por isso, produz os sentidos subjetivos que a fazem possível, o que ressalta o papel da motivação para a expressão criativa.

Ao reconhecer a complexidade da determinação psicológica da criatividade, a autora, apesar de reconhecer a importância da atuação do contexto escolar no desenvolvimento da criatividade de alunos, professores e da escola como organização, alerta a que o desenvolvimento da criatividade supõe estratégias complexas e sistêmicas, em oposição aos modelos simplistas que desconhecem a complexidade real de sua determinação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000).

O contexto escolar, na concepção de Mitjás Martínez (2000, 2008c, 2008b, 2009a), é um espaço social privilegiado ao desenvolvimento da criatividade, por ser um importante sistema de atividade-comunicação em que o sujeito interage e em que vai formando e desenvolvendo os recursos subjetivos importantes ao comportamento criativo, revelando-se aí, a importância essencial do desenvolvimento da criatividade do professor e da escola como organização.

Em uma abordagem histórico-cultural, considera-se que os processos psicológicos especificamente humanos que caracterizam a subjetividade dos indivíduos se desenvolvem e se formam em função das condições sociais de vida, especificamente a partir dos outros sociais e com objetos elaborados culturalmente (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000). Assim, considerar que o social está presente como aspecto constituinte das configurações subjetivas que tornam possíveis a expressão criativa dos sujeitos, nos leva a compreender a criatividade ainda como possibilidade do sujeito perante as condições sociais de que participa, em seu caráter ativo, intencional, consciente e emocional.

Mitjás Martínez (2000, p.21) ao considerar o contexto escolar como um espaço de constituição e desenvolvimento da subjetividade, assim como de expressão do sujeito, acrescenta que:

Não se trata de adicionar algumas atividades interessantes ao currículo pretendendo, através delas, mudanças significativas na criatividade dos alunos. Estas podem ser úteis só se conseguem inserir-se harmonicamente em estratégias de mudanças mais globais e mais profundas, no contrário podem ser muito facilmente neutralizadas pelas ações e interações de um cotidiano escolar pouco incentivador do desenvolvimento dos recursos necessários à criatividade e geralmente, inibidor de sua expressão.

Nesse sentido, em seus estudos atuais, Mitjás Martínez (2012a) enfatiza que a criatividade é essencialmente a forma como o sujeito em contexto produz uma ação singular, marcada pelos sentidos subjetivos gerados na situação em que se encontra e não uma ferramenta que se “utiliza” e se “aplica” em determinado momento ou situação.

A autora acredita que nos espaços de formação continuada de professores podem ser desenvolvidos os recursos subjetivos relativos à expressão criativa dos mesmos, relevando a importância dos cursos de formação de professores, principalmente em nível de pós-graduação, pelas possibilidades que o contato com o conhecimento científico pode oportunizar a um repensar da prática pedagógica, o que pode vir a favorecer os processos de transformação e mudança que a educação demanda (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009a).

Mitjás Martínez (2009b), a partir de uma análise crítica dos principais aportes que Vygotski oferece em diversos momentos de sua obra à compreensão da criatividade, vem avançando, ainda, em uma concepção alternativa do conceito de criatividade, caracterizando-a também como a capacidade do sujeito em produzir “novidade” e “valor” na organização e reorganização de seus próprios processos psicológicos.

Apesar de não ser intenção primordial deste estudo o aprofundamento nessa compreensão da criatividade, relevamos sua importância ao desenvolvimento da

conceitualização da aprendizagem criativa, principalmente em relação a três ideias levantadas pela autora em seus recentes estudos a partir desta concepção:

1) A ideia de que a criatividade é constitutiva do processo de desenvolvimento e que responde às necessidades do próprio indivíduo em desenvolvimento, 2) a consideração dos processos de estruturação e reestruturação da personalidade como processos criativos, e 3) a significação que tem a própria ação criativa no processo de desenvolvimento (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009b, p.26)

Na direção de articular o campo da criatividade e da aprendizagem, compreendendo a expressão criativa especificamente neste campo, Mitjás Martínez vem desenvolvendo estudos voltados a compreender:

A diversidade de formas em que se expressa a criatividade no processo de aprender, as estratégias e processos que a caracterizam, a própria definição de aprendizagem criativa e a complexa rede de processos subjetivos, contextuais e interativos que a tornam possível [...]. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008c, p.86).

Para Mitjás Martínez (2008a) a compreensão de como a criatividade se expressa no processo de produção de conhecimentos demonstra-se pela complexa articulação de diferentes aspectos, como: os sentidos subjetivos envolvidos nesse processo, as configurações subjetivas que participam dessa ação e o papel do sujeito, em seu caráter gerador e decisório, o que caracteriza expressões muito singularizadas e diversas, sobre as quais se necessita avançar em sua compreensão.

Ao articular os campos da aprendizagem e da criatividade a partir de uma compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano, a autora tenta superar a excessiva fragmentação desses campos do conhecimento integrando-os complexamente ao desenvolvimento integral do sujeito, considerando que a criatividade no processo de aprendizagem deve ser estimulada pela significação que tem para o próprio processo de aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno em um sentido geral. Nessa concepção apresenta o conceito de aprendizagem criativa como sendo “[...] uma forma de aprender caracterizada por estratégias e processos específicos, em que a novidade e a pertinência são indicadores essenciais” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008a, p. 86).

Nessa forma de aprender, os recursos subjetivos desenvolvidos ao longo da vida e o caráter gerador e transgressor do sujeito que aprende constituem um processo de aprendizagem que inclui produções subjetivas de quem aprende, através de sua imaginação e fantasia, [...] ambos inseparáveis da construção intelectual pessoal, singular e, portanto, criativa.” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012).

Tomamos como base de nosso estudo, portanto, a compreensão de que tanto aprendizagem, quanto a criatividade são processos de produção de sentidos subjetivos e que

só acontecem na medida em que existe um envolvimento efetivo do sujeito nestas ações. A compreensão da criatividade como processo da subjetividade humana e sua expressão nos processos de produção de conhecimentos não a distanciam de sua conceituação mais ampla e geral no meio científico, pois os critérios de novidade e valor inerentes a esta conceituação encontram-se contemplados na concepção de aprendizagem criativa, ao que refletem Amaral e Mitjás Martínez (2009, p.163) na seguinte questão: “O que vem a ser um produto novo e valioso em termos de aprendizagem?”. Segundo Mitjás Martínez (1997, p.55), “[...] o novo não deve ser considerado em abstrato nem de forma absoluta, mas em relação ao sujeito do processo criativo”, o que a leva a considerar como “algo novo”, tanto uma ideia, como um comportamento ou uma estratégia de solução. A descoberta caracteriza a possibilidade do sujeito não apenas de solucionar criativamente uma dificuldade dada, como também em encontrar um problema onde outros não o vejam, o que constitui uma importante expressão criativa (MITJÁS MARTÍNEZ, 1997).

Nas pesquisas que vem sendo desenvolvidas sobre aprendizagem criativa encontram-se configurações subjetivas diversas na expressão criativa dos sujeitos em relação à aprendizagem, porém se mostram elementos comuns que oferecem importante aporte na compreensão da produção diferenciada que alguns sujeitos realizam em sua aprendizagem, o que marca a expressão criativa neste processo. Segundo Mitjás Martínez (2012b), estes elementos encontram-se caracterizados pela configuração de três processos essenciais: a personalização da informação, a confrontação com o dado e a produção e geração de ideias próprias e “novas”.

No processo de **personalização da informação** evidencia-se a participação ativa, geradora e criativa do sujeito em relação à transformação da informação dada em conhecimento próprio e relevante. O conceito de informação personalizada, desenvolvido por González Rey e Mitjás Martínez (1989) oferece importante base à compreensão deste elemento à expressão da criatividade no processo de aprendizagem. Segundo esse conceito, a informação que inicialmente foi transmitida por outro passa, através dos recursos subjetivos do aprendiz, dos conhecimentos que ele possui e de sua relação com este conhecimento, a ser conhecimento próprio, o que o permite utilizá-lo em situações diversas. O produto criativo da aprendizagem escolar seria, portanto, os conteúdos personalizados pelo aluno, a produção escrita que revela autoria, as perguntas interessantes e originais que ele elabora, a identificação de contradições e lacunas no conhecimento que ele realiza, as soluções inusitadas que ele encontra para os problemas, etc (AMARAL; MITJÁS MARTÍNEZ, 2009).

Para Amaral e Mitjás Martínez (2009) este aspecto marca evidentemente que a aprendizagem é um processo de base motivacional, acionado pelas emoções que promovem a produção de sentidos subjetivos que interferem no grau de implicação do sujeito nessa ação. Por isso, a importância de que a escola favoreça o posicionamento ativo e gerador do aprendiz frente à informação, distanciando-se de práticas que promovam sua condição passivo-descritiva.

A personalização da informação pelo aluno demonstra efetivamente a criatividade nos processos de aprendizagem, em seu caráter de novidade e de valor. Como afirmam Amaral e Mitjás Martínez (2009, p.164) “[...] por meio da personalização o aluno transforma os conteúdos em algo novo, na medida em que se apropria deles e recria-os em sua história singular.” A partir desse novo olhar e da produção de sentidos subjetivos sobre a informação, realiza-se uma produção criativa que, segundo as autoras, se reflete em uma mola propulsora para os próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, definindo-se aí a novidade e o valor da aprendizagem criativa.

Amaral e Mitjás Martínez (2009) ressaltam ainda a consideração à pertinência como importante indicador do valor do produto criativo do aluno. A aprendizagem escolar possui uma dimensão pessoal, mas também social a partir da qual os alunos aprendem em interação em um contexto social de aprendizagem. Assim, as autoras afirmam que os “produtos” criativos podem ser objetos de reconhecimento e valorização social por parte de professores e colegas, ao serem relevados como diferenciados e efetivos naquele contexto social.

A **confrontação com o dado**, segundo Mitjás Martínez (2012a), é o que permite ao aprendiz identificar falhas, lacunas e contradições na informação que recebe. Essa atitude do aprendiz revela sua não aceitação do dado como verdade absoluta ou como única alternativa diante de um problema, assim como o questionamento e a problematização da informação demonstram o caráter “transgressor” da aprendizagem criativa, o que, segundo a autora, são processos importantes para a produção e geração de ideias novas.

A proposição de alternativas e hipóteses ante os problemas a resolver, a solução inovadora de problemas além do questionamento e problematização da informação foram indicadores levantados por estudos realizados e orientados por Mitjás Martínez, como os realizados por Amaral (2006) e Oliveira (2010) com estudantes considerados criativos e que demonstram a expressão da criatividade no processo de produção de conhecimentos. Apesar de seu caráter diferenciado de expressão nos sujeitos, em vista da diversidade das disciplinas

escolares, dos tipos de atividades e campos do conhecimento, este processo apresentou-se de um modo geral em todos os indivíduos investigados (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012).

A produção, geração de ideias próprias e “novas” sobre o estudado é para Mitjás Martínez (2012b) o que caracteriza a aprendizagem criativa, ou seja, a produção de ideias do aprendiz que, ao transcender o dado, expressam a novidade como característica essencial da criatividade.

A configuração dos processos de personalização da informação, de confrontação com o dado e de geração de ideias “novas” e próprias diferencia a aprendizagem criativa de outros tipos de aprendizagem, como a aprendizagem compreensiva, a aprendizagem memorística e outras. Torna-se importante ressaltar que o processo de personalização do conteúdo escolar pelo aluno pode, muitas vezes, se mostrar presente na forma de se aprender compreensivamente. Sua diferenciação em relação à aprendizagem criativa, no entanto, é que neste tipo de aprendizagem, este aspecto expressa, como afirma Mitjás Martínez (2012b) o caráter gerador do sujeito na produção de ideias próprias, hipóteses, alternativas, imagens, que vão muito além dos processos meramente compreensivos.

A qualidade diferenciada deste tipo de aprendizagem, portanto, se observa através da novidade expressa nos três processos especificados, o que, reafirmamos, resulta em uma aprendizagem que não aparece com frequência nos meios escolares, espaços onde a reprodução nos processos de aprendizagem tem sido dominante.

O funcionamento subjetivo particular do sujeito na aprendizagem criativa tem sido investigado em pesquisas realizadas com estudantes criativos. Esses estudos revelaram que apesar das singularidades constitutivas de cada indivíduo em sua aprendizagem, na aprendizagem criativa encontram-se articulados, no mínimo, os seguintes elementos subjetivos: o exercício da condição de sujeito no processo de aprender, a produção de sentidos subjetivos favorecedores de geração de novidade que recursivamente “alimentam” a forma de aprender criativamente, a atualização de configurações subjetivas diversas entre as quais se destaca a aprendizagem como configuração subjetiva e a articulação de aspectos subjetivos e operacionais do processo de aprender (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012b)

O exercício da condição de sujeito no processo de aprender, no sentido do seu caráter gerador, de ruptura e de subversão/transcendência em relação ao dado se expressa nos processos anteriormente assinalados, como sendo: a personalização da informação, a confrontação com o dado e a produção e geração de ideias próprias e “novas”. Através da expressão do sujeito no processo de produção de conhecimento observa-se o que Mitjás Martínez (2000) afirma em relação à criatividade: que os contextos não determinam a

expressão criativa do sujeito, mas participam de forma diferenciada na possibilidade dessa expressão.

González Rey (2007b, p.114) ressalta a importância dessa categoria para a manifestação criativa em qualquer área de expressão humana, ao afirmar que aquelas pessoas que são sujeitos de sua atividade “[...] são capazes de produções alternativas que definem uma tensão permanente entre sua produção e o socialmente reconhecido, tensão que acontece em uma área concreta da vida humana”.

Na aprendizagem, o caráter ativo do sujeito se expressa em relação a sua elaboração reflexiva, sua condição de autor de suas próprias ideias e sua ação de “recriação” do material, ressaltando-se aí a orientação à problematização e a “transcendência” do dado como sendo características que diferenciam a aprendizagem criativa de outros tipos de aprendizagem.

Amaral (2011) ressalta, em seu estudo, aspectos essenciais dos participantes de sua pesquisa que favoreceram o desenvolvimento de sua condição de sujeitos da aprendizagem: as vivências de autonomia, os momentos de enfrentamento, a conquista da autoconfiança, o desenvolvimento da capacidade reflexiva e o próprio exercício da condição de sujeito.

A produção de sentidos subjetivos favorecedores de geração de novidade que recursivamente “alimentam” essa forma de aprendizagem reforça a compreensão de que as configurações e os sentidos subjetivos produzidos no processo de aprender qualificam diferentes tipos de aprendizagem. Na aprendizagem criativa especificamente, tem se verificado (AMARAL, 2006, 2011; OLIVEIRA, 2010) que o emocional se expressa de formas muito diversas, nem sempre em forma de vivências emocionais positivas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012b). De um modo geral, dentre os estudantes criativos estudados, os sentidos subjetivos produzidos em sua forma de aprender criativamente possuem a característica peculiar de alimentar recursivamente o próprio processo da aprendizagem criativa, constituindo-se uma força motora da própria criatividade na aprendizagem (AMARAL; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012b). Mitjás Martínez (2012b) apresenta que a expressão de representações da aprendizagem não dominantes, por estes alunos, que diferem da representação reprodutiva do aprender, unidas a outras vivências emocionais mobilizam de forma recursiva o próprio processo de aprender criativamente.

A atualização de configurações subjetivas diversas entre as quais se destaca a aprendizagem como configuração subjetiva mostrou-se um elemento subjetivo presente em estudantes que aprendem criativamente (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012).

As pesquisas realizadas com estudantes que aprendem criativamente revelam que nesse processo de aprendizagem atualizam-se configurações criativas diversas, porém indicam que uma configuração aparece em todos eles, apesar de constituída de sentidos subjetivos diferenciados: a aprendizagem como configuração subjetiva (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012).

Para González Rey (2007b, p.140):

Os sentidos subjetivos se constituem em configurações quando passam a ter um caráter autogerador de um tipo particular de processo psíquico, que se torna dominante com relação a outros, em um campo definido de atividade ou relação humana.

A aprendizagem como configuração subjetiva se nutre de sentidos subjetivos singulares e diversos, constituídos na história de vida dos sujeitos e em seus momentos de ação, porém em todos os sujeitos pesquisados por Amaral e Mitjás Martínez (2009) esta configuração participava como força motivacional da própria aprendizagem, o que se caracterizava pelo grau de motivação e esforço na direção de novas aprendizagens, não necessitando de outros recursos para se manterem motivados nesse processo.

Amaral (2011, p.198) aponta como aspecto nuclear na constituição da aprendizagem criativa dos sujeitos pesquisados em seu estudo “A constituição da aprendizagem criativa e o desenvolvimento da subjetividade”, a formação de configurações subjetivas que acontece pela articulação de uma rede que envolve: sentidos subjetivos sociais, a ação do próprio indivíduo e um conjunto de sentidos subjetivos individuais, como aqueles relacionados à aprendizagem, à leitura, à escrita, e à autovalorização e, ainda, do outro como ensinante. Esses sentidos subjetivos ganhavam estabilidade e se constituíam numa trama simbólico-emocional favorecedora da aprendizagem criativa.

Mitjás Martínez (2012a) assinala que as diversas configurações subjetivas que participam da aprendizagem criativa e a diversidade de sentidos subjetivos que as integram reforçam dois aspectos importantes que caracterizam a criatividade como expressão complexa da subjetividade: o caráter singular e não universal dos processos subjetivos implicados neste processo e a ideia da criatividade como emergência e não como processo específico que o sujeito possui e que se manifesta perante determinadas condições.

Os estudos realizados com estudantes criativos destacam ainda que **na aprendizagem criativa, o “operacional” aparece subjetivado, sendo impossível considerar aspectos “operacionais” fora do sistema subjetivo em que tomam forma.**

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2012a), o interesse por avançar na complexidade constitutiva da aprendizagem escolar os levou a explorar possíveis articulações entre aspectos subjetivos e operacionais do processo de aprender e a questionar o “operacional” como uma dimensão da aprendizagem apenas cognitiva e diferenciada de sua expressão subjetiva, nas formas de aprendizagem consideradas complexas, como é o caso da aprendizagem criativa.

Os autores, no desenvolvimento de suas pesquisas em relação à exploração do que consideravam ser o aspecto operacional da aprendizagem, abordaram a dimensão operacional como os processos específicos, estratégias e ações que constituem este processo, estudando-a através de duas vias: a partir do conceito de estratégias de aprendizagem e a partir da consideração de processos básicos do pensamento. Dentre os conceitos de estratégias de aprendizagem, assumiram aquele que tem na sua gênese o conceito de aprendizagem autorregulada (PINTRICH, 2000,2004 apud GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012), pois esta abordagem considera os processos afetivo-emocionais e contextuais como parte do processo de aprender (OLIVEIRA, 2010).

A concepção de aprendizagem autorregulada, apesar de situar-se em uma perspectiva cognitivista dos processos de aprendizagem, relaciona aos processos cognitivos a metacognição e a motivação implicadas nesta atividade, na medida em que estes processos se articulam quando o estudante planeja e coordena seus próprios recursos e os do ambiente, no direcionamento a metas de aprendizagem (CABANA et al, 2002).

De acordo com Silva, A. (2004), os estudos em aprendizagem autorregulada voltam-se a investigar como interagem as variáveis cognitivas, emotivas, afetivas e volitivas de forma a permitir ao aprendiz interagir deliberadamente e autonomamente com o meio. Neste domínio, tenta-se explicar como o indivíduo desenvolve um curso de ação que pretende provocar uma mudança no comportamento atual, na elaboração de metas, na preparação de um planejamento de ação, onde as expectativas, crenças e cognições representam um papel importante na sua elaboração. Nesse processo, segundo a autora, sentimentos como de satisfação ou fracasso tem um importante valor, pois interferem no caminho traçado. A literatura apresenta uma série de processos que tem sido verificados em estudos envolvendo a aprendizagem autorregulada de estudantes, como exemplos apresentamos aqueles destacados no estudo de Schunk e Eartmer (2000 apud SILVA, A., 2004), como sendo: estabelecimento

de objetivos, atendimento a regras, utilização de estratégias cognitivas apropriadas, organização do ambiente de trabalho, utilização de recursos de forma eficaz, monitoramento do próprio desempenho, gerenciamento do tempo disponível, busca de ajuda se necessário, manutenção de crenças de auto eficácia positivas, percepção do valor do aprendizado, identificação de fatores que influenciam a aprendizagem, antecipação dos resultados das ações e experiências de satisfação com o próprio esforço.

As estratégias de aprendizagem foram abordadas pelos estudos realizados por Oliveira (2010), Mitjans Martínez e González Rey (2012) em sua conceituação mais ampla, como sendo “[...] o conjunto de ações que se realizam para obter um objetivo de aprendizagem” (FONT, 2000, p. 24). Desde uma perspectiva da aprendizagem autorregulada, e dentre as diversas classificações e tipos de estratégias de aprendizagem encontradas na literatura segundo esta abordagem, esses estudos desenvolvidos com estudantes criativos apoiaram-se na expressão dos seguintes tipos de estratégias:

- **estratégias destinadas à gestão pessoal do processo ou estratégias de autorregulação** – Permitem o acesso consciente do estudante às habilidades empregadas para processar informação;
- **estratégias cognitivas** – encarregadas de codificar, armazenar e recuperar a informação implicada no material de estudo;
- **estratégias motivacionais** – permitem manter o clima emocional positivo e a implicação emocional nas diferentes situações de estudo;
- **estratégias de gestão de recursos** – utilizadas para otimizar o processo de aprendizagem, gerenciando os diferentes recursos disponíveis, materiais e pessoais (tempo, ambiente de estudo ou ajuda de outros). (CABANA et al, 2002).

Em relação à consideração do operacional como processos básicos do pensamento, os autores recorreram à forma clássica de conceber unidades do pensamento formal, como sendo os processos de análise, síntese, generalização, abstração, dedução, etc. (MITJANS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012).

Os resultados das pesquisas realizadas com estudantes criativos do ensino superior revelaram que tanto as estratégias de aprendizagem, quanto as operações básicas do pensamento expressas no processo de aprendizagem encontram-se ancoradas nas configurações subjetivas que os sujeitos são capazes de mobilizar na situação de aprender e nos sentidos subjetivos que produz nessa ação. Os autores apresentam que no tipo de

aprendizagem criativa pode-se dizer metaforicamente que as estratégias de aprendizagem perdem sua condição de operações, tornando-se produções subjetivas (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012)

Como exemplo dessa compreensão Mitjás Martínez e González Rey (2012, p.74) apresentam as seguintes situações observadas no estudo desenvolvido por Oliveira (2010 apud MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012):

[...] a representação que Paulo (aluno de Pedagogia) tinha sobre a aprendizagem como um processo que inclui os outros, expressava-se em uma estratégia nele dominante: a procura por informações a partir de diferentes opiniões. No caso de Luiz (aluno de Letras-Tradução francês) seus marcados interesses literários, filosóficos e artísticos junto a outros recursos, o levavam de forma sistemática à procura pela origem das palavras e dos conceitos que encontrava.

O aspecto operacional da aprendizagem, a partir da expressão dos processos básicos do pensamento foi explorado de forma mais específica por Mitjás Martínez (2009a) em estudo sobre os processos de aprendizagem em alunos da pós-graduação. Neste trabalho, realizado de forma exploratória em uma disciplina do curso de pós-graduação, a autora apresentou alguns tipos de dificuldades expressadas pelos alunos e relacionadas ao exercício das operações lógicas em sua aprendizagem, como: dificuldades no exercício dos processos de abstração, síntese, generalização e conceitualização; dificuldades para elaborar reflexões próprias e questionamentos interessantes sobre os temas estudados e as dificuldades na elaboração de argumentações sólidas e coerentes acerca de determinados conteúdos.

Em análise realizada das dificuldades apresentadas pelos alunos, a autora percebeu variadas relações com a constituição subjetiva dos mesmos, apesar de não explorá-las com profundidade naquele momento, porém realizando algumas conclusões a respeito da articulação entre os processos operacionais e subjetivos na aprendizagem. Em relação aos dois alunos da turma que apresentavam indicadores de aprendizagem criativa, por exemplo, a autora concluiu que eles eram os que demonstravam melhor nível de desenvolvimento das operações básicas do pensamento, levando à constatação de que, neste tipo de aprendizagem, as operações intelectuais se integram ao subjetivo como sistema, sendo operações de uma configuração subjetiva que se expressa através de um sujeito ativo, cujos processos e decisões integram-se no curso desta configuração (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012)

A aprendizagem criativa evidencia-se através de seus aspectos característicos e dos processos subjetivos envolvidos, como uma aprendizagem diferenciada dos outros tipos de aprendizagem. Consideramos que apesar do contexto escolar, na forma em que se organiza e concebe os processos de ensino-aprendizagem, não vir favorecendo sua ocorrência, esta se

revela como possibilidade do sujeito que aprende exatamente pelo fato de que os sentidos subjetivos produzidos na aprendizagem não são resultados pontuais de forças externas.

Uma série de características foi apontada pelos estudos em aprendizagem criativa que a marcam como diferente dos outros tipos de aprendizagem e que devem ser ressaltados para que o aspecto criativo não seja considerado um algo a mais em relação aos processos de aprendizagem, mas um objetivo essencial no desenvolvimento pleno dos processos de aprendizagem, ao se caracterizarem principalmente pelo posicionamento ativo e transformador diante do conhecimento (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012).

Mitjás Martínez (2012b) observa que os estudos em aprendizagem criativa vêm se realizando com estudantes de ensino médio e ensino superior, níveis de ensino que demandam a produção de formas complexas de aprendizagem. A autora acredita na importância de que estes estudos se realizem em outros momentos da aprendizagem e do desenvolvimento, em que possivelmente assumiriam formas específicas, como na aprendizagem que acontece no desenvolvimento da prática profissional, principalmente em relação à prática profissional dos professores.

Apoiando-nos nas concepções teóricas assumidas pelos estudos apresentados em aprendizagem criativa, procuramos, nesta pesquisa, contribuir à compreensão acerca da aprendizagem de estudantes do ensino superior, mais especificamente de professores em nível de pós-graduação. Nesse intuito, no próximo capítulo apresentamos a proposta metodológica delineada à concretização da realização do estudo em questão.

5 METODOLOGIA

5.1 Objetivos

A presente pesquisa teve por **objetivo geral** compreender o processo de aprendizagem de professores na pós-graduação, com foco na aprendizagem criativa. Os **objetivos específicos**, caracterizados a seguir, constituem-se desdobramentos do objetivo geral e tiveram como intuito nos aproximar à complexidade do tema em questão:

1. Caracterizar o processo de aprendizagem do professor;
2. Identificar expressões de criatividade no seu processo de aprendizagem;
3. Compreender as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos envolvidos em sua aprendizagem;
4. Explorar possíveis articulações entre aspectos subjetivos e operacionais na aprendizagem.

O estudo referenda-se na compreensão da dimensão subjetiva da aprendizagem e da expressão da criatividade, o que nos remete aos princípios epistemológicos e metodológicos que orientam a pesquisa da subjetividade em consonância com a Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural. De acordo com González Rey (2003), a compreensão da complexidade que envolve a subjetividade implicada nos processos educativos exige novos posicionamentos em relação à pesquisa, que considerem:

- a complexidade e a singularidade dos sentidos subjetivos envolvidos na expressão dos processos de aprendizagem e na expressão da criatividade, que devem ser compreendidos no contexto em que são produzidos, através das expressões concretas dos sujeitos, nos espaços sociais;
- a estrutura dinâmica das configurações subjetivas que nos desafiam a chegar aos seus núcleos mais estáveis, o que nos impõe uma profundidade na trajetória individual dos sujeitos estudados, sendo que cada configuração subjetiva pode estar associada a experiências ou campos de expressão referentes a diferentes espaços da vida social.

Nesse sentido voltamo-nos a uma compreensão epistemológica que possibilita ao pesquisador direcionar-se a este desafio, a partir de suas interpretações e construções, não de modo vazio, mas ancorado pela teoria assumida e no intuito de abrir zonas de sentido que possibilitem novas construções sobre o conhecimento em questão.

5.2 Epistemologia Qualitativa

Apoiados pelas questões anteriormente pautadas, realizamos a opção epistemológica do presente estudo pela Epistemologia Qualitativa, principalmente no reconhecimento a dois aspectos essenciais: pela compreensão de que esta forma de construção de conhecimento em Psicologia e Educação vem se produzindo e se legitimando nos estudos como possibilidade de constituição de compreensões acerca da subjetividade e pelas alternativas de reflexão e construção conjunta do conhecimento que se abrem ao pesquisador e ao participante da pesquisa, vistos nesse processo em sua condição de sujeitos, aspecto essencial a que pudéssemos produzir um conhecimento, que a nosso ver, fosse realmente direcionado ao entendimento e reflexão acerca dos aspectos que constituem possibilidades de desenvolvimento do professor, através dos processos de aprendizagem escolar que ocorrem nos cursos de pós-graduação.

No sustento dessa compreensão acerca do processo de pesquisa em subjetividade, González Rey (2005) destaca três atributos essenciais a essa proposta:

- **O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento.**

O autor ressalta que a compreensão da realidade proposta pela pesquisa encontra lugar nas interpretações e construções do pesquisador durante todo o processo, a partir de sua produção de ideias, de sua criatividade, ou seja, dos processos subjetivos do pesquisador enquanto sujeito. A teoria tem importante papel nesse movimento, que é o de ser o pano de fundo no qual se estabelece o diálogo do pesquisador com o momento empírico, o que define sua construção intelectual ao longo da pesquisa. Através desse processo reflexivo, portanto, o pesquisador desenvolve modelos de pensamento, como a construção de sua representação do objeto de pesquisa, que se encontra em permanente organização durante sua realização. A construção dessa representação acerca do que se volta a compreender alimenta-se de produções e articulações do pesquisador no decorrer da investigação que, ancoradas na teoria, abrem novas zonas de sentido sobre o pesquisado e que, tomam forma no estudo a partir da elaboração de um modelo teórico que dá significado ao estudado (GONZÁLEZ REY, 2005).

- **A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico.**

O valor do singular encontra-se em consonância com a representação do conhecimento como um processo construtivo-interpretativo, na perspectiva de que

as ideias e produções do pesquisador acerca de casos singulares assume sua legitimidade no modelo teórico em construção durante a pesquisa e que representa o conhecimento elaborado pelo pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005).

- **A pesquisa como um processo de comunicação.**

A comunicação, na construção de um espaço interativo e dialógico no processo de pesquisa, é essencial à implicação dos participantes, em seus processos reflexivos e de expressão autêntica, momentos importantes à construção de conhecimento acerca dos processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos singulares. Sobre o papel do pesquisador nesses momentos, González Rey (2010) ressalta uma postura provocativa e participativa, no sentido de estar atento ao curso dos diálogos e à possibilidade de introduzir novos aspectos, que muitas vezes geram outros momentos empíricos, que o permitem avançar nas construções teóricas acerca do problema de pesquisa.

Na observância aos princípios epistemológicos destacados e, na consecução de nosso objetivo central de pesquisa, optamos por realizar o presente estudo a partir do **método de estudo de caso**. A importância da escolha desse método justificou-se pela consideração à possibilidade de gerar maior inteligibilidade sobre a **expressão singularizada** dos processos de aprendizagem e criatividade do professor e, nesse sentido, à multiplicidade de formas em que aparecem na constituição subjetiva de cada sujeito concreto, o que nos propôs o estudo de casos particulares como forma de estudar o tema em suas reais peculiaridades e complexidade. Yin (2001, p. 21) enfatiza que o estudo de caso contribui para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, surgindo exatamente da necessidade do entendimento de fenômenos sociais complexos. Mitjás Martínez e González Rey (2012, p. 66) ao utilizarem o estudo de caso em seus estudos acerca da aprendizagem e da criatividade como processos da subjetividade humana, o entendem como estudo intensivo de um fenômeno, a partir de um conjunto de instrumentos de natureza diferente, visando a compreensão desse fenômeno em sua integridade e complexidade.

5.3 O processo de pesquisa

Torna-se importante ressaltar que o processo da pesquisa, apesar de organizado anteriormente com base no delineamento de um projeto que nos oportunizasse a consecução dos objetivos do estudo, foi redefinido em diversas ocasiões pela pesquisadora, a partir de suas opções diante das necessidades surgidas, da singularidade da expressão das participantes

da pesquisa e de seu envolvimento nesse processo, além de outros fatores que se inter-relacionaram às construções teóricas da pesquisadora acerca do conhecimento que se propunha a construir.

Sendo assim, passamos ao relato do curso da pesquisa, na forma como finalmente se organizou, em seus percalços, decisões e realizações. Longe de ser a concretização de um plano ideal, consideramos que contribuiu na verdade ao processo reflexivo da pesquisadora na construção de interpretações e na organização contínua de direcionamentos que possibilitassem maiores níveis de compreensão acerca do objetivo de pesquisa.

5.3.1 O local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública federal de ensino superior que dispõe de programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação. De forma específica, os participantes foram acompanhados na realização de pelo menos uma disciplina do curso de pós-graduação, durante os meses de abril, maio e junho de 2012, sendo que uma participante foi observada, ainda, em algumas aulas na realização de outra disciplina do curso.

5.3.2 Critérios para a seleção dos participantes da pesquisa

Selecionamos os participantes da pesquisa de acordo com o seguinte critério:

- Professores de educação infantil ou ensino fundamental que estivessem cursando o mestrado ou doutorado como alunos regulares em uma instituição pública de ensino superior.

Procuramos selecionar professores de educação infantil ou ensino fundamental pela compreensão da importância dessas etapas de ensino ao desenvolvimento dos alunos como aprendizes mais reflexivos e produtivos ao longo da vida. Acreditamos que existam importantes inter-relações entre este aspecto e os processos de aprendizagem do professor, na medida em que se compreende que o favorecimento ao desenvolvimento do aluno impõe a necessidade de atenção aos processos de desenvolvimento do próprio professor.

Nesse sentido, os critérios de seleção desses professores tiveram ainda o propósito de que, posteriormente, possamos verificar sua expressão na realização do trabalho pedagógico.

5.3.3 Seleção dos participantes da pesquisa

A seleção dos participantes da pesquisa ocorreu em uma disciplina de um curso de pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade pública federal de ensino superior. Através de contato com a professora de uma disciplina específica do curso de pós-graduação *stricto sensu*, verificamos a possibilidade de que esta servisse de contexto à seleção dos participantes da pesquisa, além de espaço à observação dos mesmos durante o transcurso do semestre.

A partir da autorização da professora da disciplina, que demonstrou extrema disponibilidade em oferecer o espaço para a investigação, foi realizada uma conversa com os alunos e entregue um folder contendo as informações gerais da pesquisa. Após os esclarecimentos acerca do estudo, por parte da pesquisadora, foi passada uma lista em sala de aula para que as pessoas dispostas a colaborar preenchessem as informações para contato posterior.

Dentre os treze alunos que concordaram em participar do estudo, selecionamos quatro alunas que se encontravam realizando mais de uma disciplina no semestre, pela possibilidade a que realizássemos a observação das mesmas em outras disciplinas do curso. De forma geral, as quatro alunas selecionadas a partir desse critério encontravam-se no primeiro semestre do mestrado. Apesar da quantidade de disciplinas em que se encontravam matriculadas (quatro disciplinas), as alunas aceitaram, com muito interesse, participar da pesquisa.

No decorrer da pesquisa houve a desistência de uma das alunas selecionadas. A aluna alegou estar se sentindo sobrecarregada com a quantidade de disciplinas cursadas e, portanto, não mais dispor de tempo para envolver-se no estudo.

Tomaram parte de todo o processo da pesquisa, portanto, três professoras da rede pública, de ensino fundamental e educação infantil, na condição de alunas regulares dentre os matriculados em uma mesma disciplina do programa de pós-graduação.

5.3.4 A construção do cenário de pesquisa

González Rey (2005) aponta o necessário valor do cenário relacional e social em que se constitui a pesquisa, na consideração a sua significação para a qualidade da informação produzida pelos participantes.

Consideramos que alguns aspectos foram essenciais na observância da realização desse importante aspecto em nosso estudo, dentre os quais destacamos:

- a recepção da professora regente da disciplina que denominamos disciplina A. A professora nos acolheu de forma interessada em relação à disponibilidade do espaço para a investigação, apresentando a pesquisa aos alunos de forma a favorecer o interesse e a colaboração dos mesmos. Esse incentivo nos oportunizou realizar um processo de seleção dos participantes de acordo com os critérios de nosso interesse e concretizar observações importantes durante todas as aulas ocorridas no semestre. No decorrer da disciplina, em diferentes momentos, a professora destacou a importância de nosso estudo, o que consideramos que contribuiu para reavivar o interesse e a valorização dos participantes pela pesquisa;
- a integração da pesquisadora na disciplina em que ocorreu a observação das participantes. A pesquisadora, apesar de apresentar-se como tal, integrou-se a alguns momentos de realização da disciplina, como: trabalhos em grupo realizados durante as aulas, avaliações e exercícios. Compreendemos que este aspecto possibilitou um contato autêntico e intensivo com as participantes da pesquisa, que se desdobrou em momentos informais (almoços, conversas). Esses momentos se mostraram favorecedores da expressão de informações importantes pelas participantes, na construção do conhecimento acerca do que nos propusemos a estudar;
- o clima de confiança mútua entre as participantes e a pesquisadora. Este aspecto estabeleceu-se desde o início da pesquisa e também propiciou diversos momentos informais, em que o interesse das participantes pelo estudo demonstrava desenvolver-se cada vez mais. Em várias ocasiões fomos surpreendidas por contatos espontâneos, via internet ou em telefonemas, com informações relevantes ao estudo;
- a motivação das participantes na realização da pesquisa. Apesar do interesse desenvolvido pela pesquisa, foi desafiante para nós adequarmos ao tempo disponível a que as participantes tinham acesso, visto que todas estavam matriculadas em quatro disciplinas durante o semestre. Acreditamos que a motivação das mesmas pelo estudo foi muito

importante, nesse sentido, e contribuiu a que a pesquisa se realizasse a contento.

Estes aspectos permitiram estabelecer a comunicação ativa e essencial ao conhecimento que nos colocamos a produzir, demonstrando ainda que a construção do cenário de pesquisa acompanha todo o processo da pesquisa, requerendo o cuidado do pesquisador em estar constantemente “irrigando” esse espaço relacional, interativo e de participação ativa e interessada dos participantes da pesquisa.

5.4 Instrumentos e sua utilização

Compreender os sentidos subjetivos e a forma como se organizam nas configurações subjetivas que participam da aprendizagem do professor e de sua possível expressão criativa nesse processo, apresentou-nos vários desafios, dentre eles a seleção, elaboração e aplicação de instrumentos que permitissem ir além do sistema discursivo dos participantes, alcançando a dimensão dos sentidos subjetivos. Os aspectos operacionais da aprendizagem dos professores também foram contemplados na organização de instrumentos que nos favorecessem verificar a forma como cada aluno se expressava em suas ações concretas de aprendizagem.

Elaboramos os instrumentos da pesquisa de forma alternada entre instrumentos escritos e orais, que em alguns momentos se apresentaram em propostas de expressão mais livre e em outros de forma mais orientada, de forma a “facilitar o trânsito do sujeito por zonas diferentes de sua experiência capazes de estimular sentidos subjetivos também diferentes” (GONZÁLEZ REY, 2010, p.51).

O processo de construção teórica da pesquisadora, a expressão singular de cada participante, além do caráter interativo-relacional da pesquisa, determinou a forma como os instrumentos foram explorados com cada participante do estudo. De acordo com González Rey (2011b, p.58), “[...] os instrumentos não constituem definições rígidas *a priori*, mas são definidos pelo curso da informação e pelas necessidades que surgem progressivamente.”

Em consonância com os princípios epistemológicos da Epistemologia Qualitativa apresentados, ressaltamos ainda que a pesquisa nessa compreensão tem um caráter processual, que permite que as construções oportunizadas por um instrumento estejam em constante elaboração durante a realização do estudo, sendo reelaboradas, revistas ou abandonadas de acordo com as informações geradas nos instrumentos posteriores (GONZÁLEZ REY, 2011b).

Nessa compreensão, os instrumentos utilizados em nossa pesquisa foram:

- Entrevista como processo
- Diário reflexivo da aprendizagem
- Completamento de frases
- Exercícios de autorreflexão
- Redação
- Observação
- Análise documental

Além desses instrumentos, foram realizados vários **momentos e conversas informais** que se mostraram importantes fontes de informação à construção de indicadores acerca dos objetivos do estudo, dentre estes: as conversas após as aulas e nos intervalos das mesmas, os almoços e lanches com as participantes da pesquisa, que ocorreram em várias ocasiões no curso da mesma. De acordo com González Rey (2011b, p. 57), o valor das informações se define pelo que significa para o conjunto de informações na pesquisa, sendo as informações que aparecem nos momentos informais tão legítimas quanto as procedentes dos instrumentos utilizados no estudo.

Os instrumentos selecionados foram aplicados em encontros individuais com as participantes da pesquisa, dentre os meses de abril à julho de 2012. Apresentamos, a seguir, cada instrumento e a forma como foram utilizados no curso da pesquisa:

Entrevista como processo

A entrevista semiestruturada foi utilizada na pesquisa como fonte permanente de diálogo entre a pesquisadora e as participantes. As entrevistas realizaram-se no decorrer do processo da pesquisa e envolveram desde questões previamente organizadas, de acordo com os objetivos do estudo, até as necessidades surgidas no decorrer do mesmo, relacionadas por exemplo a: esclarecimentos de expressões dos participantes em diferentes instrumentos e o envolvimento de novos elementos importantes que foram aparecendo, a partir de nossas reflexões acerca de expressões das participantes.

A **entrevista I** (Apêndice A) teve como eixo central a história de vida das alunas relacionada à aprendizagem escolar. Tivemos por objetivo com esse instrumento compreender o contexto de vida escolar das alunas, no sentido de gerar indicadores acerca dos sentidos subjetivos produzidos sobre sua aprendizagem nesses contextos ao longo de sua história de vida e das principais configurações subjetivas envolvidas nesse processo.

A **entrevista II** (Apêndice B) constituiu-se de dois momentos: no primeiro momento tivemos por objetivo conhecer as ações e os processos operacionais e subjetivos desenvolvidos pelas alunas na realização de uma tarefa concreta de aprendizagem: a produção do artigo final para a disciplina A. Apoiamo-nos, de um modo geral, à elaboração do roteiro desta entrevista, nos elementos apontados por Pérez, Pienda e Montero (2002) e por Font e Bertrán (2000) na construção de instrumentos de avaliação das estratégias de aprendizagem. Em um segundo momento da entrevista exploramos os elementos relacionados ao completamento de frases, já realizado pelas alunas, no intuito de um maior aprofundamento em suas expressões relevantes nesse instrumento.

A **entrevista III** (Apêndice C) realizou-se no final da pesquisa e voltou-se a explorar elementos singulares de cada aluna em relação à aprendizagem e à criatividade, construídos a partir de indicadores referentes aos instrumentos anteriores.

No sentido de permitir o desdobramento de outros instrumentos e a retomada de informações que consideramos importantes à construção de indicadores e categorias no curso da pesquisa, as entrevistas foram situadas em determinados momentos do estudo de caso, acompanhando o processo de desenvolvimento da pesquisa.

Diário reflexivo de aprendizagem

Este instrumento foi utilizado por Oliveira (2010) em estudo sobre as estratégias de aprendizagem de alunos criativos, em uma adaptação do instrumento conforme utilizado em pesquisa realizada por Darsie (1996), em que observou sua utilização como estratégia reflexiva no contexto de um trabalho de formação inicial de docentes.

Observamos que o diário consiste em um gênero textual muito utilizado no âmbito da pesquisa qualitativa (HOLLY, 1995; LIBERALI, 1999; DARSIE, 1996; ANDRÉ; DARSIE, 2010) principalmente em estudos relativos à formação de professores, nos quais sua dimensão reflexiva tem sido muito acentuada, além de suas características pessoais e construtivas.

Os estudos realizados utilizando esse instrumento de pesquisa ressaltam a importância de que sua utilização seja acompanhada de uma postura sigilosa e fiel por parte do pesquisador, em resguardo às confidências dos participantes da pesquisa. Fator que foi acordado com cada participante, no momento da apresentação da proposta de trabalho.

A pesquisadora forneceu um caderno a cada participante da pesquisa e apresentou a proposta de que fosse utilizado para o registro escrito de ideias, sentimentos, percepções,, etc., relativas a seu processo de aprendizagem. O caderno permaneceu de posse de cada

participante, que teve a liberdade de utilizá-lo da forma que sentisse necessidade, observando-se os objetivos do mesmo. Observamos que algumas participantes da pesquisa utilizaram-no mais frequentemente que outras e recorreram aos mesmos de diferentes formas, realizando sínteses de estudos ou mesmo escrevendo impressões acerca de seu processo de aprendizagem no mestrado, o que nos revelou importantes indicadores na construção dos resultados de nossa pesquisa.

Em três momentos combinados com a pesquisadora, as participantes entregaram os cadernos a que fossem analisados, os quais posteriormente eram devolvidos, sendo assim até o final da pesquisa.

Análise Documental (Apêndice D)

A utilização da análise documental na pesquisa apoiou-se na necessidade de se explorar os aspectos operacionais da aprendizagem dos professores, na forma concreta de seus registros sobre as aulas; nos cadernos das disciplinas; em bibliografias e textos utilizados pelos alunos na aprendizagem dos conteúdos e na realização de artigos para algumas disciplinas do curso.

Subdividimos a análise documental em dois momentos específicos:

- análise dos sublinhados, registros e anotações na bibliografia utilizada na disciplina A, além de bibliografias complementares de que se valeram as participantes da pesquisa em sua aprendizagem dos conteúdos da disciplina;
- análise das produções das alunas em duas disciplinas do curso: cadernos, elaboração de sínteses, esquemas, reflexões, produção de artigos, etc. Em relação à análise de artigos produzidos pelas alunas, esclarecemos que apesar de apenas a aluna Márcia ter sido observada em duas disciplinas, todas as participantes tiveram a produção de artigo para outra disciplina (além da disciplina A) analisado. Consideramos que a análise de produções das alunas em outras disciplinas foi extremamente favorecedora à compreensão de algumas diferenças expressadas por elas na elaboração dos dois artigos, o que nos possibilitou a construção de indicadores em nosso estudo.

Completamento de frases (APÊNDICE E)

Este instrumento foi adaptado por González Rey e Mitjás Martínez (1989) com o objetivo de participar, junto a outros instrumentos, do diagnóstico da personalidade.

O completamento de frases, conforme foi utilizado pelos autores em 1989, consistia em um instrumento escrito de setenta frases incompletas que tinham por objetivo compor-se em unidades relevantes de informação sobre a personalidade. De acordo como vem sendo utilizado no desenvolvimento da Epistemologia Qualitativa, demonstra seu valor como recurso que, integrado às informações de outros instrumentos na construção interpretativa do pesquisador, ajuda na identificação das configurações subjetivas envolvidas no problema de pesquisa, conforme assinala González Rey (2007b).

Utilizamos este instrumento com o objetivo de favorecer a expressão emocional e simbólica dos sujeitos, em aspectos relacionados à sua aprendizagem e criatividade, que nos possibilitassem a produção de indicadores acerca das principais configurações subjetivas e sentidos subjetivos envolvidos e analisar os possíveis elementos de criatividade nesse processo.

Realizamos adaptações em frases do instrumento original com o objetivo de incluir sentenças que melhor favorecessem a construção de indicadores relacionados a nosso objetivo de pesquisa.

Redação “Minha aprendizagem”

González Rey e Mitjás Martínez (1989) acentuaram a importância da utilização da composição como instrumento no diagnóstico da personalidade por dois motivos essenciais: pelo seu caráter aberto, que permite obter-se uma informação individualizada, portadora de múltiplos indicadores relevantes e como importante via de configuração dos indicadores indiretos que aparecem nos distintos instrumentos, sendo ela mesma também uma fonte de indicadores indiretos.

Nesta perspectiva, utilizamos a redação sob o tema: “Minha aprendizagem” com o objetivo de que as expressões das participantes contribuíssem para a compreensão das configurações e sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem, além da expressão de elementos de criatividade nesse processo.

Exercícios de autorreflexão

O exercício de autorreflexão foi utilizado por Mitjás Martínez (2009a) em estudo sobre os processos de aprendizagem na pós-graduação com o objetivo de explorar

indiretamente representações sobre a criatividade no processo de aprendizagem, aspectos valorativos em relação a ela e barreiras percebidas em sua expressão. A autora ressalta que este exercício, na realização do estudo em questão, buscou estimular aspectos reflexivos sobre o próprio processo de aprendizagem e, indiretamente, proporcionar informação sobre as estratégias de aprendizagem.

Em nossa pesquisa, elaboramos três exercícios de autorreflexão, a partir de algumas alterações no instrumento original utilizado no estudo de Mijtáns Martínez (2009a), com o objetivo de adequá-los ao objetivo de nossa pesquisa.

O **exercício de autorreflexão I** (Apêndice F) foi utilizado no início da disciplina A e teve por objetivo conhecer inicialmente as percepções das participantes acerca de sua criatividade na aprendizagem e suas considerações a respeito do que compreendiam como sendo seus pontos fortes e fracos na aprendizagem. Estas informações nos possibilitaram a produção de importantes indicadores acerca das estratégias de aprendizagem utilizadas pelas alunas e de sua capacidade de reflexão sobre os próprios processos de aprender.

O **exercício de autorreflexão II** (Apêndice G) foi realizado após a produção de uma questão avaliativa em sala de aula e teve por objetivo gerar indicadores acerca dos processos e estratégias utilizados pelas alunas na realização de uma tarefa concreta de aprendizagem e dos sentidos subjetivos produzidos na realização desta tarefa avaliativa.

O **exercício de autorreflexão III** (Apêndice H) teve por intuito explorar a capacidade reflexiva das participantes a respeito de seu próprio processo de aprendizagem na disciplina.

Observação (APÊNDICE I)

Utilizamos este instrumento em função de sua relevância na consideração do contexto e de seu valor para a geração de informações sobre comportamentos não intencionais dos sujeitos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJDER, 2004) e, ainda no reconhecimento à importância do contexto sócio relacional da sala de aula.

A observação das participantes da pesquisa durante as disciplinas favoreceu-nos construir indicadores a respeito dos aspectos operacionais e subjetivos envolvidos em sua aprendizagem e dos elementos do sistema atividade-comunicação em sala de aula que se inter-relacionavam a esse processo.

Todas as participantes da pesquisa foram observadas durante as aulas da disciplina A. A aluna Márcia foi observada, ainda, em algumas aulas da disciplina B. A observação das alunas em outras disciplinas mostrou-se prejudicada devido à greve de

professores das universidades federais. A disciplina A transcorreu normalmente durante o semestre, fator que favoreceu a observação das alunas em todo o seu transcurso.

Foi solicitada, junto às professoras das disciplinas A e B, autorização para a presença da pesquisadora nas aulas e para a utilização das informações que fossem importantes à pesquisa. As professoras autorizaram a realização da observação, considerando-se o devido sigilo que deve ser atendido no processo de toda pesquisa.

No quadro seguinte, explicitamos os instrumentos relacionados e seus objetivos, na ordem em que foram utilizados na pesquisa:

Quadro 1 – Instrumentos da pesquisa e seus objetivos

Instrumentos	Objetivo dos Instrumentos
Entrevista I.	Gerar indicadores sobre: - Principais configurações subjetivas da aluna. - Sentidos subjetivos e configurações subjetivas relacionados à aprendizagem e à criatividade.
Completamento de frases.	Gerar indicadores sobre: - Principais configurações subjetivas da aluna. - Sentidos subjetivos e configurações subjetivas relacionados à aprendizagem e à criatividade. - Concepções relacionadas à aprendizagem e criatividade.
Exercício de autorreflexão I.	Gerar indicadores sobre: - Concepções da aluna acerca de sua criatividade. - Processos e ações utilizados pela aluna em sua aprendizagem. - Tipos de estratégias de aprendizagem utilizados pela aluna.
Entrevista II.	Gerar indicadores sobre: - Ações e processos envolvidos na realização de uma tarefa concreta de aprendizagem.
Redação “Minha aprendizagem”.	Gerar indicadores sobre: - Vínculo da aluna com a proposta de redação. - Principais configurações subjetivas da aluna. - Sentidos subjetivos e configurações subjetivas relacionadas à aprendizagem e à criatividade.
Exercício de autorreflexão II.	Gerar indicadores sobre: - Processos e ações de aprendizagem utilizados pela aluna na realização de uma tarefa avaliativa. - Sentidos subjetivos produzidos nessa situação de aprendizagem.
Exercício de autorreflexão III.	Gerar indicadores sobre: - A capacidade reflexiva da aluna acerca de seu próprio processo de aprendizagem na disciplina.

Entrevista III.	Gerar indicadores sobre: - Aspectos singulares relacionados à aprendizagem e criatividade, que tenham se expressado em cada caso específico.
Instrumentos utilizados no curso de toda a pesquisa	Objetivos dos instrumentos
Observação	Gerar indicadores sobre: - Aspectos operacionais e subjetivos envolvidos na aprendizagem da aluna. - Elementos da subjetividade social do espaço de sala de aula.
Diário Reflexivo da Aprendizagem	Gerar indicadores sobre: - Aspectos operacionais e subjetivos da aprendizagem. - Expressão da criatividade na aprendizagem.
Análise Documental de materiais utilizados para a aprendizagem dos conteúdos	Gerar indicadores sobre: - Processos e ações utilizados na aprendizagem de conteúdos das disciplinas do curso de pós-graduação. - Tipos de estratégias de aprendizagem utilizados pela aluna.
Análise Documental de produções das alunas em disciplinas do curso.	Gerar indicadores sobre: - Expressão da aluna em avaliações, escrita de artigos, tarefas de aprendizagem nas disciplinas.

Fonte: a autora, 2013.

Nos quadros seguintes apresentamos informações acerca da utilização dos instrumentos em cada caso específico.

Quadro 2- Instrumentos utilizados no caso Luana.

Instrumentos do caso Luana	
Instrumento	Duração
Entrevista I	1h 30m
Diário Reflexivo da Aprendizagem	Durante o curso da pesquisa, entregue à pesquisadora em três momentos.
Completamento de frases	1h
Exercício de autorreflexão I	1h
Entrevista II	1h 20m
Redação “Minha aprendizagem”	1h 40m
Exercício de autorreflexão II	40m
Exercício de autorreflexão III	1h 10m
Entrevista III	2h
Observação	48h

Análise documental	
Artigos, textos e livros utilizados na disciplina A	Número de páginas analisadas
<ul style="list-style-type: none"> • VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas III. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 	85 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> • LEONTIEV, A. O Homem e a Cultura. 	23 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> • GONZÁLEZ REY, F. El lugar de las emociones em la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. 	15 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> • ELEJALDE, M.F.; CRESPO; Y.S.; FERNANEZ, D.M. El enfoque humanista del desarrollo: posible desde L.S. Vigotsky. 	11 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> • MORETTI, V.D.; ASBAHR, F.S.F.; , A.J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos na teoria histórico-cultural. 	8 páginas.
Produções da aluna	Número de páginas analisada
<ul style="list-style-type: none"> • Caderno da disciplina A. 	30 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> • Resenhas de conteúdos da disciplina. 	10 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> • Questão avaliativa da disciplina A. 	1 página.
Artigos realizados pela aluna como trabalho final das disciplinas:	
<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina A 	13 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina C 	14 páginas.

Fonte: a autora, 2013.

Quadro 3- Instrumentos utilizados no caso Márcia.

Instrumentos do caso Márcia	
Instrumento	Duração
Entrevista I	1h
Diário Reflexivo da Aprendizagem	Durante o curso da pesquisa, entregue à pesquisadora para análise em três momentos específicos.
Completamento de frases	1h
Exercício de autorreflexão I	40m
Entrevista II	1h 30m
Redação “Minha aprendizagem”	50m

Exercício de autorreflexão II	30m
Exercício de autorreflexão III	30m
Entrevista III	2h
Observação	60h
Análise Documental	
Artigos, textos e livros utilizados na disciplina A e B	Número de páginas analisadas
<ul style="list-style-type: none"> AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN. Psicologia Educacional, cap.02 e 03. 	56 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> CHARLOT, B. Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje. 	30 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> MANFREDI, A.M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. 	52 páginas.
Produções da aluna	Número de páginas/questões analisadas
<ul style="list-style-type: none"> Esquema realizado em estudo do texto: Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. 	1 página
<ul style="list-style-type: none"> Caderno das disciplinas A e C. 	38 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> Quadro contendo dados quantitativos coletados na escola em que realizava sua pesquisa. 	5 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> Questões formuladas serem utilizadas como questões avaliativas na disciplina A (exercício proposto pela professora da disciplina como uma das avaliações da disciplina). 	3 questões
<ul style="list-style-type: none"> Resposta à questão avaliativa da disciplina A. 	1 página.
Artigos realizados pela aluna como trabalho final das disciplinas:	
<ul style="list-style-type: none"> Disciplina A Disciplina B 	12 páginas. 11 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> Projeto de dissertação. 	59 páginas.

Fonte: a autora, 2013.

Quadro 4- Instrumentos utilizados no caso Helena.

Instrumentos do caso Helena	
Entrevista I	1h30m
Diário Reflexivo da Aprendizagem	Durante o curso da pesquisa, entregue à pesquisadora em três momentos.
Completamento de frases	1h
Exercício de autorreflexão I	50m
Entrevista II	2h
Redação “Minha aprendizagem”	1h
Exercício de autorreflexão II	40m
Exercício de autorreflexão III	40m
Entrevista III	2h
Observação	48h
Análise Documental	
Artigos, textos e livros utilizados na disciplina A	Número de páginas analisadas
<ul style="list-style-type: none"> • VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas III. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 	85 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> • PIMENTA, L.A. O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à reflexão pedagógica. Dissertação de Mestrado. 	116 páginas.
Produções da aluna	Número de páginas/questões analisadas
<ul style="list-style-type: none"> • Resenha de estudo da dissertação acima especificada. 	6 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> • “Preparando para o artigo”: Questões pessoais realizadas no estudo para escrita do artigo final da disciplina A. 	2 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de capítulos do projeto de dissertação. 	3 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> • Síntese do projeto de pesquisa apresentado ao grupo de orientação. 	1 página.
<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de pesquisa elaborado para pesquisa realizada para escrita do artigo para a disciplina D. 	1 página.
<ul style="list-style-type: none"> • Resposta à questão avaliativa da disciplina A. 	1 página.
<ul style="list-style-type: none"> • Caderno da disciplina A. 	50 páginas.
<ul style="list-style-type: none"> • “Preparando para o artigo”: Questões pessoais e pontuações sobre assuntos relativos à realização do estudo para escrita do artigo para a disciplina D. 	10 questões.
Artigos realizados pela aluna como trabalho final das disciplinas: <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina A 	11 páginas.

Fonte: a autora, 2013.

Esclarecemos que os documentos utilizados para a análise documental variaram entre as participantes da pesquisa de acordo com a possibilidade das mesmas em disponibilizar o material para o estudo. A expressão singular de cada aluna em sua aprendizagem fez com que priorizássemos a análise de alguns materiais, em detrimento de outros, por se mostrarem mais expressivos e significativos ao processo de aprender, dependendo de cada caso particular.

5.5 Construção e análise da informação

O processo de construção e análise da informação realizou-se conforme os pressupostos assumidos pela Epistemologia Qualitativa: a produção construtivo-interpretativa do conhecimento, o caráter interativo da produção do conhecimento e a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2011b).

Em harmonia com essa compreensão da produção do conhecimento em pesquisa qualitativa, apoiamo-nos na “[...] constituição de um curso progressivo e aberto do processo de construção e interpretação [...]” (GONZÁLEZ REY, 2011b) durante todos os momentos de nosso estudo. Assim, o processo de construção e interpretação das informações da pesquisa constituiu-se na produção de indicadores que acompanhou o desenvolvimento da pesquisa, a partir dos múltiplos momentos de tensão entre a realidade, na forma como por nós era interpretada, e a teoria assumida.

É importante ressaltar que a produção de indicadores na pesquisa qualitativa, conforme a compreensão desenvolvida pela Epistemologia Qualitativa, diferencia-se da definição de coleta de dados presente na pesquisa tradicional. O dado, segundo González Rey (2010), possui a conotação de algo pronto, como de uma realidade apreensível e pronta a ser descrita. A produção de indicadores implica, ao contrário, um processo permanente de construção teórica por parte do pesquisador, na geração de significados ao que está sendo estudado, o que envolve: uma finalidade explicativa e não descritiva ao fenômeno estudado e inter-relações constantes entre os indicadores produzidos através das expressões dos sujeitos nos diversos instrumentos. Estes aspectos devem acarretar o desenvolvimento de hipóteses que põem a avançar um modelo teórico que permite significar uma variedade de aspectos empíricos apresentados no desenvolvimento da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2010, 2011b). Comprendemos assim, que o indicador não se apresenta presente na informação produzida

pelos instrumentos de pesquisa, convocando o pesquisador constantemente à produção de significados sobre as expressões dos participantes da pesquisa, em um processo de inter-relação permanente com a totalidade do conhecimento que está sendo construído.

A pesquisa como processo de construção intelectual sobre um problema, como afirma González Rey (2011b, p.118) “[...] é um processo constante, contraditório e variável, sobretudo nos problemas complexos.”, conduzido pelo desenvolvimento de indicadores que direcionam à construção de categorias novas no curso da pesquisa. O desenvolvimento de categorias é, portanto, um momento essencial à pesquisa qualitativa, pois o processo gerador de teoria só acontece com o desenvolvimento de indicadores que se expressem em categorias que permitam a integração do conhecimento produzido, possibilitando que se abram novas zonas de sentido sobre o que se propõe compreender (GONZÁLEZ REY, 2011b)

No desenvolvimento desse processo em nosso estudo, guiamo-nos por uma expressão de González Rey (2010, p.101) que sintetiza de alguma forma para nós a compreensão do que seja pesquisar “[...] todo descobrimento é uma construção na qual o aspecto descoberto da realidade aparece como consequência de um modelo que permite sua inteligibilidade.” Assim, procuramos delinear pouco a pouco esse modelo, que avançou e retrocedeu em vários momentos de nossas construções, exigindo que permanentemente nos voltássemos ao estudo teórico e ao exercício de nossa autonomia enquanto pesquisadoras. No próximo capítulo, apresentamos o ponto final dessa caminhada nesse momento, ou seja, nossa representação teórica atual do que nos propusemos a compreender.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo organiza-se em duas seções. Na primeira seção realizaremos a apresentação e análise dos três casos estudados. Na segunda seção será apresentada uma análise integrativa desses casos, procurando-se apresentar conclusões, acerca dos três casos estudados, que ofereçam respostas ao nosso objetivo central de pesquisa.

Na primeira seção, os casos apresentados encontram-se estruturados em quatro tópicos principais: 1) Caracterização da participante da pesquisa; 2) Caracterização da aprendizagem da aluna no mestrado, observando-se suas estratégias de aprendizagem e operações desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem; 3) Configurações subjetivas e processos subjetivos envolvidos na aprendizagem; 4) O que o caso estudado nos diz acerca do objetivo geral da pesquisa.

6.1 Caso Luana

6.1.1 Caracterização de Luana

Luana é professora concursada da rede pública, para atuação em educação infantil e ensino fundamental. Após iniciar dois cursos superiores, Pedagogia e Jornalismo, optou por cursar Pedagogia em uma instituição pública federal de ensino superior. Atualmente é aluna regular de um programa de pós-graduação em Educação, em uma instituição pública federal de ensino superior. Permanecia, no momento da pesquisa, cursando o primeiro semestre do mestrado em Educação, para o qual se encontra em licença de afastamento para estudos.

6.1.2 A aprendizagem de Luana no mestrado: características, estratégias de aprendizagem e operações.

Reconhecemos que Luana expressou, neste primeiro semestre do mestrado, uma forma de aprendizagem predominantemente compreensiva, como sendo aquela em que o sujeito se propõe ativamente à compreensão e assimilação personalizadas do dado, mais do que a sua problematização e transcendência (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012). Consideramos, no entanto, que apesar de identificarmos a aprendizagem compreensiva como o tipo de aprendizagem predominante em Luana, esta se alternou com momentos de aprendizagem

reprodutiva. Neste t3pico iremos relevar a express3o desses dois tipos de aprendizagem na aluna com base nas estrat3gias de aprendizagem e nos processos espec3ficos apresentados.

Ao longo do processo de pesquisa, reconhecemos o delineamento de um caminho singular de aprendizagem caracterizado pela express3o das estrat3gias de aprendizagem de Luana, que nos revelaram seu esfor3o em desenvolver-se como sujeito ativo e consciente perante as tarefas e exig3ncias do mestrado, realizando procedimentos que a auxiliassem em seu processo de aprendizagem, definindo metas, controlando e supervisionando esse processo. Identificamos ainda as caracter3sticas e alguns processos do pensamento envolvidos em sua aprendizagem, tanto em suas participa33es nas aulas, quanto no processo de escrita de artigos para as disciplinas A e C.

Realizamos a caracteriza33o das estrat3gias de aprendizagem, no presente estudo, com base na considera33o do estudo como atividade autorregulada (CABANACH et al, 2002), por ser, de acordo com nosso referencial te3rico, a conceituac3o que mais se articula 3 compreens3o de aprendizagem assumida por n3s.

Apresentamos, a seguir, as estrat3gias de aprendizagem desenvolvidas por Luana que nos oportunizaram compreender sua aprendizagem, de forma geral, como marcada por uma atividade intencional em ir al3m dos processos de assimila33o do cont3udo, ou seja, de uma aprendizagem meramente memor3stica ou reprodutiva, em um esfor3o intenso pela compreens3o dos cont3udos e no exerc3cio de produ33o de suas pr3prias ideias.

Identificamos, no processo de aprendizagem de Luana, a express3o de tr3s tipos de estrat3gias: estrat3gias cognitivas, de gest3o de recursos e de autorregula33o, de acordo com a classifica33o de estrat3gias de aprendizagem apontada no referencial te3rico.

Quadro 5 – Estrat3gias de aprendizagem utilizadas por Luana.

Estrat3gias de aprendizagem desenvolvidas por Luana	Classifica33o das estrat3gias de aprendizagem
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fichamento de livros, artigos, teses, disserta33es, etc, utilizados na atividade de estudo (Anexo A). 2. Utiliza33o de dicion3rios de portugu3s (Houaiss) e de filosofia (Vocabul3rio t3cnico e cr3tico da filosofia – Andr3 Lalande), no aux3lio 3 compreens3o da leitura. 3. Revis3o de literatura acerca do tema central de sua pesquisa. 4. Organiza33o pr3via de quest3es acerca do assunto tratado pelos textos, no 	Estrat3gias cognitivas

<p>sentido de direcionar sua leitura.</p> <p>5. Pesquisa na internet acerca dos autores a serem abordados na disciplina.</p>	
<p>6. Organização prévia do espaço de estudo.</p> <p>7. Elaboração de um caderno com anotações e ideias principais dos estudos realizados.</p> <p>8. Organização de uma pasta com arquivos específicos em um HD externo para esse fim.</p> <p>9. Seleção de horários específicos do dia para o estudo.</p>	Estratégias de gestão de recursos
<p>10. Busca por outros textos e bibliografias que auxiliassem na compreensão do conteúdo.</p> <p>11. Avaliação crítica de seu processo de aprendizagem: dificuldades, necessidades, proposição de mudanças próprias e voltadas à efetividade do processo.</p> <p>12. Conversas com colegas e professores com o objetivo de ressignificar suas ideias a respeito dos estudos realizados.</p>	Estratégias de autorregulação

Fonte: a autora, 2013.

As estratégias apresentadas revelaram a forma implicada com que Luana se dedicou à compreensão dos conteúdos estudados, além da efetividade em seu desempenho na maior parte das tarefas de aprendizagem propostas na disciplina A. O desenvolvimento dessas estratégias de aprendizagem por Luana nos indicaram que o tipo predominante de aprendizagem expressada pela aluna, durante o período da pesquisa, foi a **aprendizagem compreensiva**.

Selecionamos, assim, algumas estratégias de aprendizagem que exemplificam, em seu desenvolvimento, as ações intencionais de Luana no sentido de compreender o conteúdo proposto na disciplina:

- **Seleção e identificação das informações principais do conteúdo a ser aprendido:** esta estratégia de aprendizagem foi realizada por Luana na maior parte dos conteúdos propostos pela disciplina. A análise dos textos, livros e

capítulos envolvidos em seus estudos nos revelaram muitos sublinhados, anotações e reflexões ao longo dos mesmos, indicando uma atividade explícita de compreensão das informações propostas. Destacamos, nesse sentido, o capítulo I das Obras Escogidas III de Vygotski, em que verificamos um intenso movimento de compreensão das ideias do autor, em: sublinhados e marcações diversas, registros à margem do texto contendo relações entre as ideias apresentadas, buscas de significados de palavras no dicionário, ordenação de ideias relacionadas a um conceito específico, registros de exemplos que viessem a ilustrar conceitos de difícil compreensão, comparações com ideias de outros autores. Torna-se importante considerar que, nesta estratégia de aprendizagem outras estratégias mostraram-se presentes, como aquela voltada a relacionar uma palavra ou oração a conhecimentos prévios não presentes no texto. Esta estratégia também foi encontrada no estudo de Santos et al (2006), demonstrando a presença da metacognição em estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes universitários voltados à compreensão na leitura.

- **Fichamento de livros, artigos, teses, dissertações, etc, utilizados na atividade de estudo (Anexo A):** reconhecemos que Luana, ao final da leitura de um material de estudo, voltava-se à elaboração de fichamentos dos mesmos. Nesse sentido, a aluna procurava relacionar as ideias do autor na sequência lógica em que apareciam no texto, procurando favorecer consultas futuras e a construção de um pensamento lógico sobre o assunto. Constatamos que esta foi uma estratégia muito utilizada pela aluna, especialmente nos temas que declarou serem de difícil compreensão.

Nos exemplos apresentados e ainda na análise do conjunto das estratégias cognitivas apresentadas por Luana, percebemos que estas se diferenciaram, em nível de complexidade, dos tipos de estratégias apresentadas por alunos que demonstraram uma forma mais complexa de elaboração própria do conteúdo, segundo estudo realizado por Oliveira (2010). Mitjans Martínez e González Rey (2012) observam, a partir deste estudo, realizado com alunos que apresentaram um tipo de aprendizagem caracterizada como criativa, a evidência tanto de estratégias mais simples, como reconhecemos as apresentadas por Luana, quanto a utilização de estratégias cognitivas mais complexas, como por exemplo, a elaboração de esquemas, desenhos e sinopses e a utilização do *brainstorming*, o que não percebemos neste caso.

As estratégias de gestão de recursos utilizadas por Luana também foram indicadores de seu interesse e implicação a que a atividade de estudo fosse efetiva. A organização prévia do local e dos conhecimentos necessários à compreensão do conteúdo, além da mudança de estratégias no registro às ideias dos textos, nos indicam sua reflexão e flexibilidade, voltadas às atitudes intencionais de maior efetividade em seu processo de aprendizagem.

Em entrevista realizada, a aluna se referiu à preocupação em modificar as estratégias de aprendizagem, no sentido de adequar seu processo de estudo às suas características próprias enquanto aprendiz e ainda, às exigências do mestrado, o que podemos identificar neste trecho em que expressa a mudança em sua forma de registro de seus estudos:

Antes eu fazia um caderno com minhas ideias, agora vou direto ao computador. Um fator que interfere muito no estudo no mestrado é o tempo, temos pouco tempo para tanta coisa. E também, nossas ideias mudam muito, temos que ser ágeis para registrar. Coisas que eu dava importância ou pensava antes, já não me interessam mais ou me interessam de outra forma. No computador fica mais fácil pontuar o que me interessa e mudar coisas que vou considerando irrelevantes com o tempo. (Entrevista III).

Identificamos, em relação à expressão acima, a presença de processos metacognitivos, como aqueles que Silva, A. (2004) especifica como sendo os que os estudantes utilizam para refletir sobre as exigências das tarefas, sobre as competências e estratégias pessoais que devem ser aplicadas na resolução de problemas. De acordo com Mitjans Martínez (1995), a capacidade do sujeito em conscientizar e refletir sobre seus próprios processos cognitivos permite que busque alternativas para otimizar o mesmo, o que é considerada uma valiosa qualidade para o desempenho com êxito na aprendizagem.

As estratégias de autorregulação expressadas por Luana demonstraram sua consciência a respeito de seu processo de aprendizagem, na regulação de seu próprio comportamento frente às necessidades e dificuldades que se apresentaram ao longo do semestre e diante de suas metas, declaradas em suas respostas ao completamento de frases, quando diz:

Proponho-me a novos conhecimentos e experiências.

Meus objetivos estão sendo cumpridos, alcançados. (Completamento de frases).

No complemento de frases realizado pela aluna, reconhecemos que ela se coloca metas de aprendizagem, como as assinaladas por Cabanah et al (2002) porém, suas estratégias de autorregulação e cognitivas indicam também a presença das metas de rendimento, como aquelas voltadas à tendência a aprender para obter bons rendimentos e

progredir nos estudos. Segundo Cabanah et al (2002), quando estudam, os alunos se colocam metas que podem se traduzir em intenções de aprendizagem e, potencialmente, em um certo esforço em sua concretização. Como exemplo de que suas estratégias de autorregulação se voltavam intencionalmente a alcançar metas próprias de aprendizagem e rendimento no estudo, apresentamos a expressão da aluna em relação à utilização do calendário como organizador de suas tarefas:

Eu acho que tenho que ser mais organizada para estudar mais. Não acho que estou estudando tudo que deveria. Estou utilizando um calendário para terminar a revisão bibliográfica e fazer esse capítulo do meu projeto, que sei que será uma coisa pesada. Nossa, tem muita coisa!” (Entrevista II).

No sentido de atingir as metas propostas, Luana apresentou uma estratégia de autorregulação que exemplifica claramente sua intenção de otimizar a atividade de estudo, através da compreensão do conteúdo proposto. A estratégia de autorregulação de **busca por outros textos e bibliografias que auxiliassem na compreensão do conteúdo** desenvolveu-se através da procura da aluna por fontes bibliográficas diversas que favorecessem uma melhor compreensão dos conteúdos da disciplina A. No intuito, por exemplo, de melhor compreender conceitos relacionados à teoria histórico-cultural, identificamos que a aluna realizou uma leitura aprofundada de uma tese de doutorado que oferecia esclarecimentos de termos e conceitos mal utilizados nas traduções das obras de Vygotski para a língua portuguesa. Apesar de não realizarmos a análise documental dessa tese estudada pela aluna, suas falas e esclarecimentos de conceitos durante aulas da disciplina A, em que o assunto foi abordado, foram indicadores do nível de aprofundamento no estudo realizado. Galvão et al (2012) identifica a presença dessa estratégia de aprendizagem em alunos da graduação e a reconhece como uma estratégia que favorece uma abordagem profunda do conteúdo, por meio da busca do conhecimento de forma contextualizada e que demonstra o interesse do aluno pelo objeto de estudo.

As **conversas com colegas e professores com o objetivo de ressignificar suas ideias a respeito dos estudos realizados** foi outra estratégia de autorregulação bastante presente na aprendizagem da aluna. A presença em exames de qualificação e defesas de mestrado e doutorado, sua convivência diária e intensa com o grupo de orientação, com quem costumava reunir-se constantemente na sala de sua orientadora, as reuniões semanais com o grupo do projeto de pesquisa no qual participava, além de conversas informais com professores e colegas, foram momentos intensamente buscados pela aluna de forma a subsidiarem novas aprendizagens. Esses momentos foram apresentados por Luana como

essenciais a mudanças em sua forma de pensar e se desenvolver em relação aos conteúdos estudados.

No desenvolvimento do processo de aprendizagem de Luana no decorrer do semestre, além das estratégias de aprendizagem apresentadas, que revelam a atividade e implicação da aluna nesta área de sua vida, reconhecemos a expressão de outros importantes aspectos operacionais da aprendizagem, como os processos do pensamento e os recursos intelectuais utilizados para operar com o conhecimento escolarizado. Conforme Mitjás Martínez (2009a), as tarefas exigidas em nível de pós-graduação requerem tanto o desenvolvimento e a utilização de operações lógicas do pensamento, quanto a expressão do pensamento lógico, no favorecimento à articulação e comunicação do pensamento teórico.

Identificamos alguns processos desenvolvidos por Luana, em sua atuação na disciplina observada, que demonstram o exercício dessas operações do pensamento, tanto em situações em que favoravelmente demonstrou o desenvolvimento desses aspectos, de um modo geral relativos a sua expressão oral nas aulas, quanto em algumas dificuldades reconhecidas em sua produção escrita.

Ressaltamos que o fato da aluna demonstrar uma ativa participação nas aulas, favoreceu-nos reconhecer, em suas colocações, a realização de alguns processos que indicaram as aprendizagens realizadas sobre o conteúdo proposto na disciplina, além da expressão de seu pensamento lógico na articulação das ideias das teorias e dos autores contemplados na disciplina.

Identificamos, por exemplo, que **o movimento de estabelecer diferenças entre os pensamentos dos autores** era utilizado constantemente por Luana, o que se demonstrou através de expressões de compreensão das ideias apresentadas por cada um deles, principalmente em suas participações nas aulas. Percebemos que esse processo, expressado em suas participações nas discussões realizadas na disciplina A, lhe demandava esforço em articular ideias que requeriam compreensões prévias dos conceitos apresentados por cada autor, o que envolvia o estudo anterior à aula. Em alguns momentos, os questionamentos por parte da professora da disciplina e as discussões realizadas em aula provocaram o pensamento da aluna e em outros se percebeu o esforço próprio em diferenciar as ideias dos autores, no sentido de aprofundar-se no conteúdo estudado.

Algumas colocações de Luana durante as aulas em que foi abordada a Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente o pensamento de Vygotski, revelaram a expressão desses processos e operações lógicas em sua aprendizagem sobre as teorias estudadas. Como exemplo, apresentamos um momento de aula em que a aluna colocou-se a respeito da

diferenciação entre o pensamento de Piaget e Vygotski, o que nos indicou o processo de estabelecimento de relações entre os temas e entre as ideias mais gerais dos conteúdos estudados. Em duas dessas falas, assim se expressa Luana:

Acho que uma das principais diferenças entre o pensamento de Vygotski e Piaget em relação ao desenvolvimento é que Piaget estabelece estágios meio fixos para esse desenvolvimento e Vygostky considera o homem como ser ativo em relação a esses estágios. (Observação de aula – 15/05/2012).

Tem momentos que parece que Vygotski é tão cognitivista quanto Piaget, porém parece que ele busca outros elementos para teorizar que não só os experimentos, parece que Piaget se prende apenas aos experimentos. (Observação de aula – 23/05/2012).

Pode-se perceber que essas colocações representaram um nível de compreensão acerca do assunto estudado que transcende a mera memorização ou reprodução das ideias dos autores, além de indicarem um movimento de reflexão na produção de um pensamento próprio sobre o conhecimento. Apesar dessa constatação, percebemos que as ideias expressas por Luana demonstravam um nível de relação ainda inicial com o conhecimento, o que compreendemos que ainda não favorecia o estabelecimento de elaborações mais complexas.

Torna-se interessante ressaltar que, nesse processo de compreensão das novas informações propostas pelos conteúdos tratados na disciplina inter-relacionaram-se aprendizagens realizadas em momentos anteriores, na graduação ou mesmo no curso de especialização realizados pela aluna, porém, neste momento, revelando novos níveis de compreensão do conteúdo. A respeito desse aspecto, Luana se colocou no exercício de autor-reflexão acerca da importância da disciplina ao seu processo de aprendizagem:

Essa disciplina me fez aprender muito. Muito pelo resgate de conhecimentos que tinha discutido na graduação, em que foi possível aprofundar conceitos e até mesmo um posicionamento mais consistente em relação às teorias da aprendizagem e desenvolvimento; pelas leituras realizadas, pois a maioria das sugestões e, principalmente, os livros ainda não tinha lido, isso me fez pensar e também conhecer, aperfeiçoar minhas formas de leitura e de compreensão a um novo conhecimento. (Exercício de autorreflexão III).

O processo exemplificado, aliado à reflexão de Luana acerca das aprendizagens realizadas na disciplina, nos levou a considerar que o processo de compreensão dos conhecimentos estudados permanece em constante mudança, ou seja, os conceitos estão em constante processo de transformação, pois como afirma Oliveira (2009, p.175) estes “não são entidades mentais isoladas, mas elementos organizados em algum tipo de todo estruturado, sistemas complexos de inter-relações”. Consideramos que o aprendido anteriormente em outras situações de desenvolvimento e em um determinado nível de compreensão e exigência

se inter-relaciona no momento atual a novas compreensões, propiciando outros processos de elaboração e entendimento, que permitem ao indivíduo operar em níveis cada vez mais significativos com os conceitos.

O estudo pessoal mostrou-se elemento importante à elaboração das reflexões acerca dos temas estudados na disciplina, pois percebemos que estas apresentaram-se com maior frequência e nível de elaboração nas ocasiões em que a aluna demonstrou maior conhecimento do conteúdo. Em sua apresentação sobre as funções psíquicas em Vygotsky e no decorrer das aulas dedicadas à apresentação do seminário sobre o assunto, Luana expressou, a partir de sua compreensão das ideias do autor, a **presença de processos reflexivos** que possibilitaram a elaboração de sínteses dessas ideias. Em uma dessas ocasiões, o debate na turma se realizava acerca de questões relativas ao desenvolvimento e à diversidade cultural. A discussão era acirrada e percebeu-se que Luana apenas observava quando, demonstrando sentir-se intelectualmente desafiada a responder a questão, principalmente pelo fato de estar participando do grupo que direcionava a discussão, assim se colocou:

A grande questão de Vygotsky é a diversidade. Nesse sentido não podemos fazer comparações entre culturas diferentes, pois a comparação é sempre a partir de um referencial e os processos podem existir, mesmo que distintamente. (Observação de aula – 23/05/2012).

González Rey (2008; 2009b) apresenta a importância da reflexão e da produção de ideias como momento central da aprendizagem e coloca como relevante à ocorrência desses processos, o domínio do conhecimento, não como algo acabado, mas como ferramenta para novas construções, o que reconhecemos a ocorrência nesta expressão de Luana. A síntese produzida pela aluna era para ela uma novidade e uma produção alcançada a partir do estudo realizado, das discussões anteriores no grupo de estudo para o seminário, além daquelas realizadas na aula, ao que percebemos a integração de conhecimentos novos e anteriores, favorecendo o processo de compreensão e aprofundamento no conteúdo.

Outro processo reconhecido na aprendizagem de Luana foi a **utilização de conceitos aprendidos, em situações diversas**, em que demonstrou utilizar os conceitos aprendidos na disciplina em suas colocações em sala ou até mesmo em suas falas nas entrevistas realizadas, apresentando a partir do desenvolvimento de processos de análise e generalização, a compreensão do conteúdo estudado. Como exemplo da utilização do aprendido durante as aulas podemos apresentar a situação em que se utilizou do termo “qualitativamente diferente” em aula sobre a “Teoria cognitiva de Piaget e o construtivismo”. Em vista de seus estudos para o seminário acerca do “Desenvolvimento das funções psíquicas

superiores”, para o qual vinha se dedicando como muito esforço e empenho, adquiriu o conhecimento sobre a forma em que Vygotski qualifica as mudanças que não se referem a aspectos meramente quantitativos no comportamento. Percebemos que se utilizou posteriormente deste termo ao expor uma crítica ao pensamento em estágios de Piaget.

Em outra ocasião, demonstrou a compreensão de um conceito, a partir de sua aplicação em um contexto diferente do aprendido. Em aula, quando a professora da disciplina afirmou:

O conhecimento científico não é uma transformação do cotidiano. É claro que se pode trabalhar um conhecimento científico sem que se tenha um conceito cotidiano de base, isso não quer dizer que o aluno não recorra aos conhecimentos cotidianos que tem. (Observação de aula 23/05/2012).

Luana colocou-se de forma satisfeita, complementando como se estivesse tomando consciência da compreensão de um conceito:

Isso é pensamento dialético, é Marx! (Observação de aula – 23/05/2012).

Exemplos desses processos na aprendizagem da aluna também se mostraram na relação entre a teoria e a prática pedagógica. Luana faz parte de um projeto de pesquisa e intervenção junto a alunos com necessidades de aprendizagem e houve momentos em que se expressou sobre situações vivenciadas no projeto, demonstrando problematizações e questionamentos acerca da prática pedagógica, tendo por base alguns conteúdos abordados na disciplina:

Acho que conhecer muda a pessoa. Isso me impulsiona a conhecer, senão eu não estaria aqui. É tão interessante: eu lá na escola na semana passada, é uma escola muito problemática. Tem algumas crianças lá que ainda não escrevem o nome e estão no fim do segundo ano, são algumas crianças que vieram de fora, mas me chama atenção como eu já compreendo muitas coisas que me possibilitam uma intervenção naquelas situações. Por exemplo: eu vejo que a criança não consegue escrever o nome, mas consegue fazer bem muitas outras coisas. Então começo a me questionar, como? Por quê? O que posso fazer? (Entrevista III).

Em outro momento, relaciona um conceito aprendido em seus estudos sobre Vygotski para analisar sua própria situação pessoal:

Hoje eu vejo isso (a respeito das dificuldades enfrentadas no mestrado) com muita tranquilidade, acho que é minha situação social de desenvolvimento. As coisas que você vai vivenciando tem um sentido para você, a forma como você se relaciona com elas, vai te mudando. (Entrevista III).

Acentuamos em relação ao processo acima apresentado, a importância da teoria à reflexão do professor acerca da prática pedagógica. Concordamos com Pimenta (2006, p. 24) quando afirma que, “[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada”.

As estratégias e processos de aprendizagem apresentados nos indicaram que, em grande parte dos momentos, Luana desenvolveu uma aprendizagem compreensiva. Reconhecemos, porém, que em outros momentos, a aluna apresentou a expressão da **aprendizagem reprodutiva**. Identificamos essa forma de aprendizagem em Luana com base em elementos como: a pouca participação nas discussões durante as aulas, a demonstração de uma abordagem mais superficial de alguns conteúdos (com poucos sublinhados e anotações nos textos) e a não realização de suas sínteses escritas do estudado. Apoiamos essa construção também em indicadores apontados em sua expressão no Diário Reflexivo da Aprendizagem:

Também me desinteresse por coisas. Como a aula de hoje. Interessante que o assunto para mim parecia tão... sem sentido[...] Que comecei a ler o material, mas não consegui chegar no cap.3, só até o 2, ler o 1 e o 2 já foi sacrificante. Mas foi uma escolha, pois no momento estou com outras prioridades. (Diário Reflexivo da Aprendizagem – 13/06/2012).

Compreendemos que a forma como Luana abordava as tarefas de aprendizagem, nesses momentos, se aproximava do que Bessa e Tavares (2000 apud GALVÃO et al, 2012) associam a uma abordagem superficial do conteúdo. Segundo os autores, a abordagem superficial do conteúdo caracteriza-se por uma atitude passiva de aceitação das informações fornecidas pelos professores e materiais didáticos e/ou memorização e reprodução de temas abordados, desarticulado de compreensões efetivas.

No processo de escrita do artigo para a disciplina A alguns indicadores evidenciaram dificuldades que identificamos como associados à produção teórica de Luana acerca do tema proposto, e que nos revelou uma escrita reprodutiva dos conhecimentos que anteriormente havia revelado compreensão. A proposta do artigo envolvia um nível de compreensão dos conceitos estudados na disciplina de forma a que se favorecesse sua relação com seu objeto de estudo no mestrado, requerendo a produção de uma representação própria sobre o assunto, através da escrita.

Na compreensão do processo acima especificado, reconhecemos algumas dificuldades expressadas por Luana, como sendo:

- **Ordenamento das ideias com base em um critério definido.** Coincidimos no reconhecimento a este aspecto, com o estudo realizado por Mitjans Martínez (2009a), em que apresenta encontrar essa dificuldade nos alunos da pós-graduação stricto sensu, principalmente nas produções escritas. Em análise da avaliação da professora da disciplina A em relação ao artigo, verificamos que ela também aponta essa dificuldade da aluna em sua expressão no texto. Como objetivo ao

artigo, a aluna se propõe a analisar os processos de aprendizagem e desenvolvimento do professor com base na teoria histórico-cultural de Vygotski. Percebemos, porém que não há uma ordenação lógica das ideias no texto com vistas a cumprir este objetivo. A aluna utiliza-se de grande parte dos conceitos estudados na disciplina, porém sem atentar ao critério definidor do texto como sendo seu eixo orientador.

- **A elaboração de argumentações sólidas sobre o assunto.** Esse aspecto também foi reconhecido no estudo realizado por Mitjans Martínez (2009a). No caso de Luana, reconhecemos que a falta de argumentação sobre o tema pode ter sido agravada por uma articulação entre a dificuldade e complexidade do tema proposto e a falta de um maior aprofundamento em seu objeto de estudo no mestrado, visto a aluna encontrar-se ainda no primeiro semestre do curso. Percebemos que, apesar da forte implicação da aluna em compreender os conceitos da teoria histórico-cultural durante a disciplina, o nível de compreensão realizado não permitiu a articulação destes conteúdos ao tema de seu objeto de estudo, o que, a nosso ver, prejudicou o desenvolvimento de ideias próprias acerca da proposta do artigo.
- **A utilização personalizada dos conteúdos aprendidos,** promovendo a ausência de produção de um eixo articulador entre o referencial teórico proposto e seu objeto de estudo.

Compreendemos que apesar do esforço de Luana na compreensão dos conceitos da teoria histórico-cultural, estes foram utilizados em seu texto de forma reprodutiva, sem que demonstrassem a produção de um eixo articulador entre o referencial teórico proposto e seu objeto de estudo. González Rey (2009b) acentua que o processo de construção própria deve passar pelo domínio dos conteúdos e por uma apropriação pessoal do que se aprende, o que permite uma recriação crítica e reflexiva do material, pelo aluno.

Consideramos que as dificuldades apresentadas pela aluna em sua escrita refletem aspectos de diferentes ordens, que poderiam estar situados tanto em relação ao desenvolvimento de recursos lógico-formais associados a relacionar, articular e produzir argumentações acerca do conhecimento, quanto em relação ao domínio de uma forma

discursiva com características específicas, como é o caso de um artigo científico, podendo ter sido ocasionadas ainda pela integração entre esses fatores. O nível de compreensão atingido pela aluna em relação aos conceitos com os quais deveria trabalhar na escrita do artigo, também pode ter dificultado o exercício complexo de articulá-los ao seu objeto de pesquisa.

Além das dificuldades identificadas na escrita do artigo, as estratégias desenvolvidas por Luana para a escrita do mesmo também foram indicadoras da ausência de construções próprias acerca do assunto tratado. Em relação à fase de preparação à escrita, por exemplo, não identificamos estratégias que indicassem processos de reflexão sobre o tema proposto e viessem, assim, a possibilitar a emergência da articulação entre a compreensão de conteúdos da disciplina e seu objeto de estudo. As seguintes estratégias realizadas anteriormente ao processo de escrita ilustram nossa construção:

- Releitura da proposta entregue à professora.
- Consulta à base de dados *Scielo* e separação de artigos da disciplina considerados importantes a sua utilização na escrita: artigos que tinham a perspectiva dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural.
- Organização da estrutura formal do artigo: introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Escrita do título do artigo.
- Leitura, marcações, pontuações e anotações acerca do material a ser utilizado no artigo.

Consideramos que também a impulsividade de Luana em sua escrita, se revelou um importante indicador da ausência de reflexão nesse processo:

Tenho que ler tudo até começar a processar o assunto, aí eu sento e escrevo. Vou escrevendo, escrevendo, escrevendo, até acabar, direto, dois dias seguidos, pronto, aí eu penso que podia escrever mais, mas já chega. (Entrevista II).

A ausência de estratégias mais complexas de planejamento à escrita demonstrou a incipiente autorregulação da aluna sobre este processo, o que, a nosso ver se inter-relacionou à pouca reflexão e produção de ideias sobre o assunto.

Outro fator a ser ressaltado é que o artigo foi desenvolvido de forma autônoma pelos alunos a partir da proposta entregue pela professora da disciplina, não havendo um diálogo mais frequente com a professora durante o semestre e um debate na turma em torno dos temas propostos, que permitissem um processo de reflexão e construção sobre os objetivos do texto e sua organização.

De forma curiosa, percebemos através da análise de outro artigo, referente à disciplina C, que a aluna expressou favoravelmente os aspectos operacionais relacionados à expressão do pensamento teórico, demonstrando processos relacionados à autoria de ideias, à produção de um eixo argumentativo às mesmas e evidenciando a compreensão de conteúdos abordados no decorrer da disciplina. Identificamos com base em uma análise comparativa entre os dois artigos escritos por Luana, que alguns aspectos foram favorecedores do desenvolvimento desses processos importantes à aprendizagem na escrita deste artigo. Esses aspectos se referiram ao processo dirigido de ensino-aprendizagem realizado na disciplina C, com vistas ao desenvolvimento do artigo pelos alunos:

- Escolha pelo aluno, no início do semestre, de um tema situado dentre os assuntos propostos pela ementa da disciplina;
- Elaboração e escrita de um projeto de micro investigação, que poderia ser de base empírica ou teórica;
- Apresentação do projeto para a turma, em aula, o qual deveria conter: tema, título, objetivo, metodologia e referencial teórico.
- Debate em sala em torno do projeto e intervenções dos colegas e professora.
- Realização da micro investigação e escrita do artigo.
- Entrega do artigo e apresentação em aula. Discussão entre a turma e a professora.

O seguinte trecho de entrevista expressa que os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na disciplina foram favorecedores, no caso da escrita deste artigo, ao exercício de estratégias de autorregulação da aprendizagem por Luana:

Na micro investigação foi algo bem específico, eu sabia o que eu ia fazer, como eu ia fazer com os alunos. Fiz uma revisão, identifiquei lacunas, me identifiquei àquilo. Foi sobre Feira de Ciências, eu fiz uma revisão sobre o que se diz sobre as feiras de ciências, o que me deu um panorama em âmbito federal e local, além da concepção dos adolescentes e dos jovens, alunos que já tinham participado de umas quatro feiras de ciências, a professora que me deu essa dica. Aí eu pensei no título: “Ciências na feira: concepções de estudantes sobre feira de ciências”. (Entrevista III).

Consideramos que, apesar do tema do artigo da disciplina C revelar uma menor complexidade em relação ao tema do artigo da disciplina A, o que exigiu um nível menos acentuado de expressão dos processos de pensamento relacionados à escrita e de compreensão dos conceitos, as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na disciplina C favoreceram relações significativas com o conhecimento trabalhado, oportunizando que a aluna construísse uma representação teórica sobre o assunto.

Apesar da importância da ideia proposta por Badia (2000) à organização dos espaços sócio relacionais onde acontece a aprendizagem, de modo a favorecerem a consciência e o desenvolvimento de processos importantes como a escrita, entendemos, a partir da compreensão teórica da aprendizagem assumida pelo presente estudo, que o social não é uma influência externa e linear à psique, mas deve ser compreendido a partir dos efeitos indiretos e colaterais que só se transformam em sentidos subjetivos a partir da configuração subjetiva atual envolvida nas ações do sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2003, 2004, 2005 apud GONZÁLEZ REY, 2009b).

6.1.3 Configurações e sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem de Luana

Consideramos que a **aprendizagem** seja **uma configuração subjetiva** marcante em Luana, constituída, entre outros, por sentidos subjetivos relacionados ao reconhecimento social e à necessidade de auto valorização.

Reconhecemos que desde cedo, na história de vida de Luana, o sentido subjetivo do estudo constituía essa configuração e encontrava-se fortemente associado ao reconhecimento social atrelado a esta atividade, que envolvia sua necessidade de afeto. Em sua infância, o afeto envolvido nas situações de superação das dificuldades escolares, principalmente por parte de duas tias professoras que a auxiliavam nesse processo, se converteu em um elemento de sentido essencial a que Luana se dedicasse ao estudo como forma de corresponder ao afeto e a dedicação de sua família e ser reconhecida por eles.

Mais tarde, em sua adolescência, a valorização social através do estudo mostrou-se importante ao reconhecimento de si própria em suas capacidades e realizações. Um indicador importante a essa construção foi a expressão da aluna acerca de uma mudança de escola realizada na adolescência. Na época, Luana pediu aos pais para estudar em uma escola reconhecida em Brasília, com o objetivo de acompanhar uma amiga que considerava “inteligente”. Em relação a essa escola, em que passou a estudar a partir da 8ª série, relatou em entrevista enfrentar dificuldades em corresponder às demandas de aprendizagem dos conteúdos cobrados nas avaliações, passando a tirar notas baixas. Nesse momento, Luana afirmou se sentir motivada a enfrentar essa dificuldade, procurando estudar para tirar notas altas como dois amigos em que passou a se espelhar. A esse respeito, expressa em entrevista:

Eu pensava, você tem dificuldade, mas é possível. O que me motivou? Dois amigos que tiravam notas altas. E eu pensava: como eu não consigo? Acho que tenho que

começar a estudar. Eu queria ser como essas pessoas e comecei a me dedicar. (Entrevista I).

Para Luana, as dificuldades em relação à aprendizagem a faziam se sentir diferente dos outros. O sentido subjetivo que produzia sobre essa situação era de admiração a essas pessoas, de vontade de ser igual a elas e reconhecida como elas. Então, essas pessoas se colocavam a ela como modelos e a impulsionavam à superação, através do estudo. Em relação a essas dificuldades assim se expressou em um trecho de entrevista:

[...] foram momentos em que realmente eu senti dificuldade naquilo que era proposto pela escola. (Entrevista I).

Parece-nos aqui que o sujeito do aprender, em seus caminhos próprios neste percurso, com interesses diversos e variados, produzindo uma emocionalidade que o diferenciava dos outros e com suas múltiplas possibilidades de produção no contexto escolar (ROSSATO, 2009), era negado nos diversos espaços sociais em que Luana interagiu, passando a valer apenas o reconhecimento externo e padronizado, o que percebemos que passou a ser naturalizado e reconhecido também por Luana, impedindo um processo de ruptura que promovesse a produção de sentidos subjetivos de encontrar o prazer genuíno em aprender e de realizar-se através dessa aprendizagem.

Esses momentos de dificuldade em aprender “o que era proposto pela escola” foram identificados pelo menos em três períodos de sua vida, sempre que mudava para escolas diferentes, o que aconteceu na 3ª série do ensino fundamental, na 8ª série e no ensino médio. Esses episódios se mostraram marcados por um forte desejo de superação, o qual a aluna reconhece por haver se saído bem nas notas e conseguido prosseguir com seus estudos.

Percebemos que Luana produzia uma emocionalidade positiva ao corresponder aos padrões estabelecidos pela escola, reconhecemos isso em seu esforço por tirar boas notas, o que representava para ela uma superação pessoal. Porém de forma contraditória, percebemos que esses sentidos subjetivos não favoreciam um reconhecimento real da própria capacidade de aprender, pois apenas lhe mobilizavam ao estudo e à aprendizagem voltados à avaliação do outro, o que consideramos que era na verdade impulsionado por uma necessidade de auto valorizar-se e ser reconhecida socialmente por este esforço. Identificamos como indicador importante a essa construção a descrença em seu desempenho no Programa de Avaliação Seriada, inicialmente optando por um curso com baixa nota de corte, o curso de Pedagogia, e na mesma expressão, o fato de não acreditar haver passado na prova:

Quando foi para optar eu tinha dois cursos: Pedagogia e Jornalismo. Avaliei as notas e fiquei em dúvida por jornalismo ter uma nota de corte alta, então marquei Pedagogia. Minhas amigas vieram ver o resultado do Programa de Avaliação

Seriada e eu não quis ver. Quando vi meu nome eu não acreditei. Conferi umas três, quatro vezes. Até então ninguém na minha família tinha entrado em uma universidade pública e não acreditavam. Quando foi à noite, minha casa estava em festa! (Entrevista I).

Consideramos que ao final do ensino médio e o início da universidade, outros sentidos subjetivos apareceram como constituintes do estudo para Luana, os quais relacionamos com o desenvolvimento de Luana como sujeito de sua aprendizagem, o que se mostra ao passar a assumir seus gostos e interesses em relação aos conteúdos de estudo, mesmo que em alguns momentos, este ainda se mostrasse associado aos sentidos subjetivos de reconhecimento social, atrelado à correspondência apenas às demandas externas. Construímos essa hipótese através de indicadores reconhecidos em expressões de Luana, como a seguinte:

[...] no terceiro ano eu já sabia como funcionava, tinha consciência dos meus atos e já sabia até onde podia ir então eu me dedicava também a outros interesses. (Entrevista I).

Consideramos a entrada na universidade como um marco no desenvolvimento de sentidos subjetivos de descoberta de interesses próprios, de curiosidade em relação ao conhecimento e de busca por realização através do estudo.

Abandonei a faculdade particular e comecei a me envolver aqui, passava o dia todo na universidade. Trabalhei com projeto de Jovens e Adultos, me envolvi com movimentos sociais, no centro acadêmico. [...] Outro curso que eu sempre quis fazer foi História. Então resolvi pegar uma disciplina na História e peguei História Social e Política do Brasil. Lembro que todo mundo odiava essa disciplina e eu adorava. Percebia: Nossa essas questões de hoje vem de momentos, de acontecimentos e histórias anteriores. (Entrevista I).

A necessidade de Luana em estar envolvida em atividades de estudo revela-nos, indiretamente, que essas atividades eram fontes de sentido subjetivo de reconhecimento de si pelos outros:

Quando eu saí da graduação eu queria continuar envolvida em alguma coisa de estudo aqui, eu ia para um grupo, ia para uma escola, me envolvia em projetos. (Entrevista III).

Em outro trecho de entrevista, assim se expressa:

Depois que eu não passei no mestrado, passou um ano e eu fui fazer pós na Psicologia. [...] No ano passado, tive a oportunidade de entrar para o projeto do Observatório da Educação, e vi acender nova luz para entrar para o mestrado [...]. (Entrevista I).

O reconhecimento e a valoração social, sentidos subjetivos produzidos em relação a aprendizagem na infância e adolescência, neste período da vida aparecem indiretamente nas atuações de Luana, que considera suas ações como um ponto forte em sua condição de

estudante e que, a nosso ver, geravam a valorização do outro sobre suas próprias capacidades. Identificamos esses sentidos subjetivos de forma indireta na expressão de sua liderança no grupo para o seminário da disciplina A e nos posicionamentos ativos que assumia no grupo de orientação. Como exemplo desse reconhecimento social, que indiretamente alimentava suas formas de atuação em relação à aprendizagem, podemos citar um trecho de entrevista, em que a aluna assim se expressa a respeito do trabalho em grupo:

Nos encontros para o seminário eu levei meus resumos todos feitos, com as ideias pontuadas, o pessoal falou: Nossa, tá tudo organizado! É só ir colando, eu falei: Gente, não confia, não! (Entrevista semiestruturada II).

Em trecho do exercício de autorreflexão I, Luana se expressa a respeito dos seus pontos fortes em relação à condição de estudante:

[...] verbalizar o que penso, relacionamento com colegas e professores; motivação; interesse pessoal; persistência [...]. (Exercício de autorreflexão I).

Constatamos, em momentos informais, que Luana era muito valorizada no grupo por sua atuação de liderança, inclusive pela professora da disciplina A. Percebemos que ao mesmo tempo em que isso lhe impulsionava nas atividades de estudo, participação nas aulas, nos grupos, etc., momentos em que se sentia valorizada, também lhe impunha uma atuação a qual sempre deveria corresponder e, diferentemente de outras épocas de sua vida, nesse momento do mestrado passou a reavaliar esse papel:

Parece que te dão um rótulo e a partir disso você tem que corresponder e atender as expectativas do outro. Não sei até que ponto ser notada facilita esse processo de aprendizagem [...]. (Diário reflexivo da aprendizagem).

Nessa expressão de Luana reconhecemos seu desejo em diferenciar-se, em não corresponder mais de forma automatizada a demandas externas, mesmo que isso lhe colocasse a necessidade de reorganizar-se subjetivamente para não depender do reconhecimento dos outros sobre si mesma.

Sua concepção atual da aprendizagem reflete essas tentativas de mudança, principalmente ao considerar que sua aprendizagem no mestrado se associa à transformação e ao desenvolvimento pessoal, o que reconhecemos a partir dos indicadores expressos em seu completamento de frases:

Aprendo para conhecer o mundo, me conhecer

Reflieto sobre mim, o mundo, as pessoas

Proponho-me a novos conhecimentos, experiências. (Completamento de frases)

Nesse sentido, concordamos com Amaral (2006, p. 124) quando afirma que “a aprendizagem convoca o sujeito na sua plenitude, visto que o que está em jogo não é um simples acúmulo de informações, mas a constituição e transformação desse sujeito”.

Consideramos, assim, que a aprendizagem para Luana envolve processos reflexivos, de mudanças e transformações que pautam sua conduta e a forma como procura alternativas de atuação, em um movimento de superação constante e de descoberta de si própria.

A situação reconhecida na avaliação da professora em relação à escrita do artigo para a disciplina A foi, para nós, um exemplo da reorganização pessoal de Luana, no sentido da superação de dificuldades apresentadas. A aluna colocou em entrevista que até a escrita deste artigo considerava escrever bem e que este lhe pegou de surpresa em relação à expressão de dificuldades em relação à escrita. Com relação a esse momento, assim se colocou:

Eu não esperava por esse retorno em relação ao artigo, até tinha reconhecido algumas falhas em relação a não cumprir os objetivos da proposta, mas nada tão grave assim, mas depois que tranquilamente a professora mostrou, eu identifiquei. Pensei: não sou só eu que estou passando por esse processo, outras pessoas também estão, é um processo mesmo que vai acontecer, mas eu preciso aprender disso.[...] Alguns erros, por exemplo, eu não vou cometer da próxima vez, vou cometer outros e aí continua minha aprendizagem. Eu tento ver assim: é uma forma de aprender. (Entrevista semiestruturada III).

González Rey e Mitjans Martínez (1989) afirmam que o erro é um momento necessário da aprendizagem e ressaltam sua utilização como fonte de estímulo e de desenvolvimento no processo educativo. Segundo os autores, compreender o equívoco como momento necessário e não envergonhar-se é um elemento importante para o progresso de valiosas qualidades como a persistência, a segurança e a autocrítica.

Outro sentido subjetivo que constitui a aprendizagem como configuração subjetiva significativa em Luana e se associa a sua concepção sobre o aprender é a crença de que o conhecimento adquirido lhe possibilita enxergar aspectos, situações, coisas que antes não via, ou seja, favorece sua mudança e transformação pessoal. Nesse sentido, sua aprendizagem integra-se, também, por sentidos subjetivos que lhe motivam em aperfeiçoar-se no interesse por adquirir conhecimentos que lhe possibilitem melhores atuações profissionais. Reconhecemos que aí se integra outra configuração subjetiva importante à aprendizagem de Luana: a **configuração subjetiva da profissão**, motivando seu desejo por novas aprendizagens, a partir das possibilidades de uma atuação profissional mais intencional e

efetiva. O seguinte trecho de entrevista realizada com Luana é importante indicador a esta construção:

Eu penso, poxa o que eu seria se eu conhecesse mais, enquanto pessoa. Acho que o pensamento muda completamente, conhecer muda a pessoa. Isso me impulsiona a conhecer, senão eu não estaria aqui. É tão interessante: lá na escola, na semana passada, é uma escola muito problemática, sabe (refere-se à escola na qual participa do projeto de pesquisa e intervenção). Tem algumas crianças lá que ainda não escrevem o nome e estão no fim do segundo ano, são algumas crianças que vieram de fora, mas me chama atenção como eu já compreendo muitas coisas que me possibilitam uma intervenção naquelas situações. (Entrevista semiestruturada II).

Nos diversos momentos informais que convivemos com Luana, nas reuniões do projeto de pesquisa no qual participa e nas várias conversas realizadas nos intervalos da disciplina A, além de outras ocasiões, percebemos que a profissão se constitui por uma emocionalidade de prazer, dedicação. Para exemplificar esses sentidos subjetivos constituintes da profissão como configuração subjetiva relacionada à aprendizagem de Luana no mestrado, apresentamos os seguintes complementos de frases:

Minha profissão é paixão, dedicação.

Ser professora é o que gosto de fazer.

Trabalho porque gosto do que faço. (Complemento de frases).

Nos dois indutores em relação ao futuro, se expressa com a mesma intencionalidade, indicando uma orientação ao futuro, no desenvolvimento de novos interesses profissionais relacionados à sua atuação como professora:

No futuro quero trabalhar com professores.

No futuro quero trabalhar na mesma área de educação. (Complemento de frases).

A presença de um ideal e do desenvolvimento de cosmovisões a respeito da educação também se mostraram em suas expressões:

Acredito no futuro da escola.

Quero poder ajudar, colaborar com a escola atual. (Complemento de frases).

Percebemos que o interesse por compreender situações contraditórias que permeiam o contexto profissional é uma forte motivação para Luana em seu processo de formação, o que inclui conhecer, descobrir para poder intervir, mudar. Esse desejo de mudança se reflete em relação à condição de vítima que diz acreditar que venha se colocando o professor diante das dificuldades de sua prática pedagógica, principalmente do ensino fundamental, nos diversos espaços em que tem convivido com eles profissionalmente. Nesse sentido, revela o interesse profissional que a mobilizou a estar no mestrado:

Interessa muito a mim saber como a formação de professores pode fortalecer essa condição de sujeito do professor. Eu quero conhecer para enxergar coisas que estão no mundo e que eu não percebo. Porque às vezes você julga uma situação pela aparência e se você tentar compreender, você passa a ver outros contextos, as configurações, o que está ali, onde está inserida, a condição da pessoa, isso auxilia muito a intervenção. (Entrevista II).

O interesse de Luana pelo outro, permeia a configuração subjetiva da profissão, revelando-se como uma motivação direcionada à ajuda, à intervenção, em uma situação que diz considerar crítica e que a primeira vista parece impossível de mudar.

A relação com os outros, colegas, professores e familiares, mostrou-se uma configuração subjetiva importante, inter-relacionada à aprendizagem de Luana no mestrado. Na história de vida de Luana configuram-se, na relação com os outros, sentidos subjetivos diversos que muitas vezes colocam-se como contraditórios, demonstrando que se associam intensamente a posicionamentos diferenciados do sujeito perante suas experiências de vida.

Ao analisarmos os momentos da história de vida de Luana aos quais tivemos acesso, percebemos que desde muito cedo, a relação com os outros se destaca como importante a sua aprendizagem. Ressaltamos de forma preponderante nessa configuração subjetiva, os sentidos subjetivos produzidos em torno da interação com pessoas que se mostraram significativas em seu processo de aprendizagem, ao serem favorecedoras da produção emocionalidades que a impulsionavam em seu processo de estudo e que interferiram em sua aprendizagem.

Nesse sentido González Rey (2004, p.7) afirma:

[...] o outro existe numa sequência histórica de uma relação que vai se transformando em um sistema de sentido a partir do qual esse outro passa a ter sua significação no desenvolvimento psíquico da criança, tanto pela produção simbólica delimitada nesse espaço de relação, como pela produção de sentido que a acompanha.

Em sua infância reconhecemos que o afeto envolvido em seu relacionamento com duas tias professoras que tinham com ela uma relação muito próxima, favoreceu a produção de sentidos subjetivos do gosto por ensinar, a qual expressava-se por meio do “brincar de escola”. Um aspecto relevante dessa relação foi o apoio das tias nos momentos de dificuldades escolares, em que a ajudavam e estudavam junto com ela. A emocionalidade que envolvia essa relação constituía-se como um apoio que estimulava Luana a estudar e desempenhar-se bem nessa tarefa, tirando boas notas e conquistando o reconhecimento das tias, tão admiradas e queridas por ela.

Em sua adolescência, a relação com o outro se mostrou constituída por sentidos subjetivos de necessidade de autovalorização e de reconhecimento de suas próprias

capacidades através das possibilidades que os outros, amigos que admirava pelo desempenho escolar, representavam. Assim, em relação à sua aprendizagem nesta fase da vida, os outros geravam produções simbólico-emocionais de desejo de reconhecimento e de pertença social muito relacionados ao estudo e às boas notas, como elementos que lhe proporcionariam aceitação, valorização e reconhecimento social.

Nesta etapa de vida, os sentidos subjetivos gerados acerca dos colegas que admirava por tirarem boas notas foram responsáveis por seu movimento de superação através do estudo, na busca por ser reconhecida na escola, na família e por si mesma.

Reconhecemos que esse olhar sobre si própria, a partir do reconhecimento às atuações de outras pessoas que demonstrava admirar, era um movimento que se mostrava constante nos processos de aprendizagem escolar de Luana, nas diferentes fases de sua vida e até o presente momento.

Na experiência atual do mestrado, os sentidos subjetivos produzidos sobre a relação com os outros, que se mostram significativos a ela nessa situação, também são propulsores de aprendizagens. Neste momento, porém, percebemos que estes sentidos subjetivos mudam e passam a assumir emoções que se relacionam ao desenvolvimento pessoal, às transformações pessoais, à geração de alternativas próprias em relação à aprendizagem e ao estudo. A geração de sentidos subjetivos sobre a relação com sua orientadora e a professora da disciplina C, são exemplos disso:

Sabe, duas pessoas foram muito importantes para mim nesse semestre, minha orientadora e a professora de uma disciplina que gostei muito. Essas pessoas me mostraram coisas importantes aqui, principalmente que é possível conciliar o estudo com a vida pessoal. Que isso aqui é um processo que se erra e se acerta. Outro dia minha orientadora passou para uma colega ver uns trabalhos de quando ela era do doutorado, de quando ela era aluna, então eu pensei: Ah! Ela também passou por esse processo, são construções. Então, eu passei a entender que é assim mesmo, que a gente vai se superando aos poucos. (Entrevista II).

Em relação ao aspecto apontado, percebemos que a autovalorização é um sentido subjetivo que permeia sua relação com o outro. Através da produção de sentidos subjetivos sobre as atuações de pessoas em situações semelhantes a sua, Luana produz emoções alternativas que a ajudam a sentir-se capaz e não diminuída em suas capacidades. Essa forma de contato com o outro lhe favorece a geração de sentidos subjetivos importantes em seu processo de aprendizagem, considerando-se que como afirma González Rey (2011b), o espaço relacional pode se converter em múltiplos desdobramentos simbólicos que geram ações favoráveis ao desenvolvimento, o que no caso de Luana podemos reconhecer, por

exemplo, através de sua ação na situação de aprendizagem de revisão do artigo para a disciplina A.

As relações de troca e afeto com os colegas de pós-graduação também são favorecedoras de produções subjetivas sobre seu processo de aprendizagem. Em diversos momentos presenciamos suas demonstrações de coleguismo e companheirismo, principalmente em seu grupo de orientação. Em entrevista, acentuou a importância que tinha, atualmente para si, o estudo em grupo e como as relações de troca oportunizavam sua aprendizagem:

O trabalho em grupo é muito bom, eu acho que essa discussão com o outro dá tantas ideias, mesmo não só de ajudar o outro, mas de pensar naquilo que ele fala. Eu adoro estar com as pessoas, adoro meus amigos. (Entrevista II).

Na situação de trabalho em grupo para apresentação do seminário de uma disciplina, assim se expressou:

Eu tinha muitas dúvidas, porém nas explicações que eu ia dando aos outros, meu próprio pensamento ia se estruturando e eu via se sabia ou não. (Entrevista II).

Em expressões do exercício do completamento de frases acentua-se o valor que para ela tem o outro, em diferentes espaços de interação social, a partir da necessidade de afeto e reconhecimento, pois a partir de indutores indiretos, assim se coloca a esse respeito:

Realizo-me quando sinto amor nos meus amigos e familiares.

Preciso estar com as pessoas, adoro. (Completamento de frases).

Percebemos, no entanto que essas relações de afeto com o outro se encontram permeadas por sentidos subjetivos que se mostram contraditórios em alguns momentos, principalmente naqueles relacionados à sua atuação de liderança, sejam familiares, no trabalho ou estudo. Em um relato de sua infância coloca essa relação de liderança na escola, o que ressalta em várias colocações próprias sobre momentos de sua vida. Nesses momentos, ao mesmo tempo em que se mostra intolerante com a não correspondência dos outros a valores que considera importantes para si, mostra-se satisfeita em ocupar um lugar de reconhecimento na família, no grupo e nos estudos, correspondendo às demandas externas em relação a si e indignando-se quando os outros se recusam a corresponder às mesmas. Reconhecemos isso quando diz:

A minha liderança causa uma certa dependência nos outros. Lá na diretoria (na qual ocupava um cargo de chefia) eu coordenava oito pessoas, tudo na diretoria girava em torno de mim. Me desgastava fazer todas as tarefas. Quando saí, as pessoas disseram: acabou. Fico pensando, a gente sentia uma motivação, um trabalho que a gente acreditava, por que acabou? Não gosto disso, eu sou exigente em acreditar que

todos tem capacidade de sair dessa passividade. Tenho horror de quem se coloca como vítima, a gente tem que se colocar diante das situações. (Entrevista II).

É interessante que essa produção subjetiva de Luana, a partir de situações que envolvem os outros, diferentemente da subjetividade produzida em outros momentos de relação com o outro, não é um processo que lhe permite opções e alternativas geradoras de desenvolvimento. Pelo contrário, são produções subjetivas que lhe causam sofrimento e paralisam, em determinados momentos, seu processo de aprender.

No instrumento Diário Reflexivo da Aprendizagem escreve a respeito dessa contradição que a angustia no mestrado, pois ao mesmo tempo em que demonstra sentir necessidade do afeto do outro, sua intolerância a afasta das pessoas que gosta e influencia inclusive sua forma de participar mais espontaneamente das aulas e dos trabalhos em grupo, pois não percebe nos outros a correspondência ao que considera dedicação e estudo.

Percebemos essas expressões e relatos da aluna com mais frequência até o final do primeiro semestre do mestrado. Em um dos mais recentes registros no Diário Reflexivo da Aprendizagem, no entanto, assim se coloca Luana:

[...] Chego a algumas reflexões, que para aprender (na dimensão complexa, de mudança, como função do sujeito...) preciso de DESAPEGO! É um desaparecer do que já sei, de miudezas da vida acadêmica, de problemas que não valem a pena, pois na verdade nem são problemas. E centrar naquilo que me deixará “por inteiro” nesse processo. É preciso um desapego até do que somos, das certezas, da arrogância das experiências vividas. É preciso se libertar de tudo que seja um obstáculo para aproveitar ao máximo as oportunidades desse período na academia. (Diário Reflexivo da Aprendizagem – 05/11/2012).

A **experiência atual do mestrado** vem se constituindo uma **configuração subjetiva** em Luana, considerada de relevância à expressão de sua aprendizagem e a partir da qual percebemos indicadores de movimentos de transformação em sua própria subjetividade.

O mestrado foi um objetivo muito almejado por Luana. A aluna relatou que veio por um longo tempo se organizando e reorganizando através de seus estudos com o intuito de passar na prova de seleção. Depois de duas tentativas frustradas, em que culpa sua falta de envolvimento e estudo pelo fato de não haver tido sucesso nas seleções, volta-se a uma nova tentativa. Nesta nova tentativa, relatou ter se dedicado intensamente ao estudo e também a outras possibilidades de aproximação do contexto da pós-graduação.

Como professora do ensino público, ingressou em um projeto de pesquisa e intervenção realizado pela universidade que estuda, junto a Capes. A respeito da significação do projeto em relação a sua nova tentativa de seleção para o mestrado, assim se coloca:

O projeto, as pessoas, me incentivaram muito com o exemplo delas, passei a me sentir novamente capaz de realizar o mestrado. (Entrevista II).

No início do semestre, percebemos que Luana vivenciava uma produção subjetiva, em relação ao mestrado, atrelada ao reconhecimento social sobre o fato de haver passado na prova de seleção em primeiro lugar. Indicador dessa construção foi seu excessivo empenho em corresponder às demandas de estudo do mestrado e sua exigência extrema em relação a seu desempenho e aos dos outros. Em relação a esse aspecto relata, em conversa informal, um diálogo com sua orientadora:

Em um primeiro momento pesou muito o reconhecimento de minha capacidade, de eu ser um espaço de possibilidades, eu me esforcei e consegui aquilo, mas hoje já não percebo assim de forma tão direta. Não é porque passei em primeiro lugar que eu sou melhor do que as outras pessoas ou sei mais que elas. Eu vejo muito hoje que tenho limitações e facilidades, por exemplo: esse trabalho da disciplina (artigo da disciplina A), eu fui a única dentre minhas colegas que teve que refazer o trabalho. (Entrevista III).

Luana produzia sentidos subjetivos sobre o mestrado relacionados a algo muito difícil de ser alcançado e por isso sua exigência extrema em relação a seu desempenho neste primeiro semestre. Em relação a isso relata em conversa informal um diálogo com sua orientadora:

Minha orientadora teve uma conversa comigo. Ela disse que se eu continuasse nessa exigência comigo mesma eu iria ficar doente e que não precisava disso. Ela me disse que eu passava a impressão de que não iria conseguir e eu tinha tudo para conseguir, que era para eu ir com mais calma. (Conversa informal).

Em trechos de entrevista reconhecemos indicadores de que o mestrado inicialmente para ela relacionava-se a sentidos subjetivos de impossibilidade, de distanciamento de suas próprias capacidades:

A gente entra aqui e parece que a gente está tão distante disso. A impressão que eu tinha do mestrado era a de doutores discutindo ideias que eu nunca iria alcançar. (Entrevista semiestruturada).

Durante o período da pesquisa percebemos mudanças gradativas nas concepções de Luana acerca do mestrado e do conhecimento, produzidas, principalmente, a partir de suas relações com pessoas que se mostraram significativas nesse contexto: professores e colegas; de seus processos reflexivos acerca de suas necessidades de aprendizagem, como no caso da escrita e de aspectos pessoais que dificultavam sua relação com os outros. Novos sentidos subjetivos acerca do conhecimento e de sua produção também foram reconhecidos na aluna. Podemos perceber isso, quando expressa acerca da disciplina B:

A professora, os conteúdos, quando ela faz esse percurso acerca da ciência, de como as coisas se tornam científicas, isso foi me abrindo algumas coisas [...] vejo que não é porque é científico que não posso questionar, o conhecimento científico não é um conhecimento pronto. (Entrevista semiestruturada).

As novas produções subjetivas acerca do conhecimento mostraram-se na abertura em reconhecer suas dificuldades em relação à escrita do artigo e propor-se a reescrevê-lo. Percebemos que sua reescrita do artigo comprovou um processo de desenvolvimento da aluna em relação às dificuldades apresentadas inicialmente.

Tentei refazer o artigo de forma diferente, tentei pontuar minhas dificuldades. Tentei estruturar e organizar meu pensamento, onde eu queria chegar, refletir sobre esses aspectos. (Entrevista III).

No tópico seguinte, apresentaremos as inter-relações reconhecidas entre a constituição subjetiva da aluna e os processos e estratégias de aprendizagem desenvolvidos em seu processo de aprender, de forma a oferecer compreensões acerca de nosso objetivo de pesquisa, no caso de Luana.

6.1.4 O que o caso de Luana nos diz acerca do objetivo geral da pesquisa

Reconhecemos que, no caso de Luana, não houve expressão da aprendizagem criativa. Consideramos que o tipo de aprendizagem predominantemente desenvolvido pela aluna foi a **aprendizagem compreensiva**, alternando-se a alguns momentos em que preponderou a **aprendizagem reprodutiva**. Compreendemos que nos dois tipos de aprendizagem apresentados por Luana, sua organização subjetiva mostrou-se como a base para suas ações e processos no aprender. Essa organização subjetiva apresentou-se como constituída tanto dos sentidos subjetivos dominantes em sua personalidade, quanto daqueles produzidos no momento atual de aprendizagem. O exercício da condição de sujeito na aprendizagem, expressado pela geração de alternativas, ideias e emoções no processo de aprender também caracterizou a expressão de cada tipo de aprendizagem, assim como os elementos contextuais e relacionais, como importantes momentos desse processo.

Na expressão da **aprendizagem compreensiva** percebemos a organização de sentidos subjetivos de diferentes configurações subjetivas que se integraram à produção subjetiva da aluna no processo de aprender, subsidiando ações e ideias comprometidas com a compreensão dos conteúdos propostos pelas disciplinas, o que a orientou preponderantemente a esse tipo de aprendizagem ao longo do semestre. Como exemplo, podemos citar o sentido subjetivo do reconhecimento social que constituía a aprendizagem como configuração subjetiva e que orientou as ações de aprendizagem e os processos de pensamento de Luana à compreensão do conteúdo relativo ao seminário da disciplina A.

Da mesma forma que a produção subjetiva de Luana nos permitiu qualificar os processos e ações desenvolvidos em sua aprendizagem compreensiva, a não produção de

sentidos subjetivos sobre o conteúdo, em determinados momentos, indicou-nos a realização de uma **aprendizagem reprodutiva** acerca de alguns temas da disciplina A. Esses momentos não foram frequentes durante o curso da disciplina, porém caracterizaram-se claramente pelo desinteresse da aluna diante de alguns conhecimentos propostos e pela priorização a outras atividades em detrimento do estudo, o que se expressou na ausência de estratégias de aprendizagem, na pouca participação nas aulas e na não ocorrência de processos do pensamento sobre o conteúdo estudado. As dificuldades expressas no processo da escrita do artigo para a disciplina A também caracterizaram os momentos de aprendizagem reprodutiva.

6.2 Caso Márcia

6.2.1 Caracterização de Márcia

Márcia é professora concursada da rede pública de ensino, para atuação em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Realizou dois cursos superiores: Letras e Pedagogia, ambos em instituições públicas federais de ensino superior. Atualmente é aluna regular de um programa de pós-graduação em Educação, em uma instituição pública federal de ensino superior. Permanecia, no momento da pesquisa, cursando o primeiro semestre do mestrado em Educação, para o qual se encontra em licença de afastamento para estudos.

6.2.2 A aprendizagem de Márcia no mestrado: características, estratégias de aprendizagem e operações.

Caracterizamos a aprendizagem apresentada por Márcia, neste primeiro semestre do mestrado, como uma **aprendizagem compreensiva** permeada por momentos em que a aluna envolvia-se em movimentos de compreensão do conteúdo, evidenciando, como apontado Mitjás Martínez (2012a), seu caráter ativo de aprendiz, através de elaborações reflexivas, de processos que refletiam a autoria de suas próprias ideias e de recriação do material de estudo. Compreendemos, porém, que em outros momentos, a aprendizagem de Márcia expressou-se como uma **aprendizagem reprodutiva**, caracterizada por abordagens superficiais do conhecimento e voltada, prioritariamente, a corresponder às demandas impostas pelo mestrado.

Além das situações de aprendizagem nas disciplinas A e B, durante o primeiro semestre do mestrado, acompanhamos a aluna em alguns momentos de elaboração e escrita de

seu projeto de pesquisa e durante fases de sistematização das informações produzidas por seu trabalho de campo, iniciado no início do segundo semestre do mestrado. Nestas ocasiões, consideramos que a aluna revelou na expressão da aprendizagem compreensiva, importantes ações de problematização e personalização dos dados de sua pesquisa, que favoreceram a construção de representações próprias em relação a seu objeto de estudo.

Apresentamos, no quadro a seguir, as estratégias de aprendizagem expressas por Márcia no decorrer das disciplinas A e B. Apresentamos, logo após, a análise de suas principais estratégias de aprendizagem, além dos processos e operações que foram importantes indicadores dos tipos de aprendizagem expressados pela aluna.

Identificamos, no caso de Márcia, a expressão de três tipos de estratégias de aprendizagem: estratégias cognitivas, de autorregulação, de gestão de recursos e motivacionais.

Quadro 6 – Estratégias de aprendizagem utilizadas por Márcia.

Estratégias de aprendizagem desenvolvidas por Márcia	Classificação das estratégias de aprendizagem
1- Sublinhados das ideias principais do texto e anotações à margem do mesmo. 2- Anotações de citações dos autores que considerava serem importantes à compreensão do conteúdo estudado. 3- Anotações, nos cadernos, de ideias importantes acerca do conteúdo estudado e algumas relações com ideias próprias. 4- Composição de textos em arquivos de computador contendo as ideias principais dos autores, concomitantemente à escrita de outro texto, contendo suas reflexões sobre o porquê dessas ideias serem importantes. 5- Leitura de bibliografias complementares às exigidas pela disciplina, como forma de ajudar na compreensão dos conteúdos.	Estratégias cognitivas
6- Planejamento de maneiras de melhorar a organização do estudo: utilização de pastas no computador, de cadernos específicos para as anotações.	Estratégia de autorregulação

7- Organização de um cronograma como forma de se antecipar às necessidades e exigências de estudo e escrita.	Estratégias de gestão de recursos
8- Organização do tempo diário de dedicação ao estudo.	
9- Estabelecimento de metas próprias de aprendizagem.	Estratégia motivacional

Uma análise aprofundada das estratégias de aprendizagem desenvolvidas por Márcia nos revelou importantes ações de aprendizagem que garantiram a esse processo ora uma orientação passivo-reprodutiva, ora uma orientação voltada à expressão ativo-transformadora da aluna em relação ao conhecimento estudado, portanto a um posicionamento ativo frente ao conhecimento.

Verificamos que a expressão por Márcia de diferentes tipos de estratégias de aprendizagem evidenciou uma abordagem profunda do conteúdo, como aquela voltada ao objetivo de compreender o material de aprendizagem, integrando novos conhecimentos aos já adquiridos, relacionando temas diversos e articulando ideias próprias ao novo conteúdo (MARTÓN; SALJÓ, 1976). A expressão dessas estratégias de aprendizagem caracterizou, em diversos momentos, a aprendizagem de Márcia como uma **aprendizagem compreensiva**, em que a aluna demonstrou processos de personalização dos conteúdos estudados. As seguintes estratégias cognitivas, de autorregulação e de gestão de recursos se mostraram indicadoras da expressão deste tipo de aprendizagem pela aluna:

- Anotações, nos cadernos, de ideias importantes acerca do conteúdo estudado e algumas relações com ideias próprias.
- Composição de textos em arquivos de computador contendo as ideias principais dos autores, concomitantemente à escrita de outro texto, contendo suas reflexões sobre o porquê dessas ideias serem importantes.
- Leitura de bibliografias complementares às exigidas pela disciplina, como forma de ajudar na compreensão dos conteúdos.
- Planejamento de maneiras de melhorar a organização do estudo: utilização de pastas no computador, de cadernos específicos para as anotações.
- Organização de um cronograma como forma de se antecipar às necessidades e exigências de estudo e escrita.
- Organização do tempo diário de dedicação ao estudo. Márcia declarou ter realizado um horário de estudos para os momentos em que não estava em aula.

Ressaltamos, dentre as estratégias cognitivas apresentadas por Márcia que se voltavam efetivamente à compreensão do conteúdo estudado, as estratégias de leitura de bibliografias complementares às exigidas pela disciplina, como forma de ajudar na compreensão dos conteúdos e as anotações nos cadernos de ideias importantes acerca do conteúdo estudado e algumas relações com ideias próprias.

A leitura de bibliografias complementares às exigidas pela disciplina, como forma de ajudar na compreensão dos conteúdos, foi uma estratégia de aprendizagem bastante utilizada pela aluna e que revelou seu empenho e orientação ao estudo como compreensão dos conceitos e temas que lhe despertavam maior interesse.

Percebemos em análise da estratégia de **anotações nos cadernos de ideias importantes acerca do conteúdo estudado e algumas relações com ideias próprias** que as anotações nos cadernos apresentavam de um modo geral resumos das ideias dos autores, geralmente contendo as páginas onde o conteúdo poderia ser encontrado no texto ou livro estudado. Reconhecemos, porém, que em relação a alguns conteúdos em que a aluna apresentou um maior nível de interesse próprio, foram demonstradas, em suas anotações, compreensões próprias acerca do estudado. Como exemplo, apresentamos o estudo acerca do tema “Aprendizagem, subjetividade, significações e a produção de sentido do sujeito que aprende” relacionado à disciplina A. Márcia realizou um estudo do material relacionado a esta aula no Diário Reflexivo da Aprendizagem, em forma de um texto- resumo, demonstrando em alguns trechos sua compreensão própria de um conteúdo considerado de complexo entendimento, como o é o tema da subjetividade na perspectiva histórico-cultural. Em um desses trechos, assim se expressa a respeito da categoria sujeito:

O sujeito é concreto, o autor marca essa característica. Ele é atual, mas é histórico, tem passado, mas não carrega a ideia de determinação. O sujeito é consciente e age intencionalmente. Existem condições sociais de vida, mas o sujeito não é submetido a uma situação que não pode sair. Você pode cercear o sujeito fisicamente, mas não psicologicamente. (Diário Reflexivo da Aprendizagem – 03/07/2012)

A estratégia de autorregulação apresentada por Márcia, como sendo o planejamento de maneiras de melhorar a organização do estudo e a estratégia de gestão de recursos voltada a organização de um cronograma como forma de se antecipar às necessidades e exigências do mestrado, demonstrou de forma clara sua atuação intencional em relação ao seu processo de aprendizagem. Nessa ação de aprendizagem se revelaram processos de metacognição e de ação estratégica frente às mudanças que considerava necessárias a uma melhor atuação em sua aprendizagem. Desde o início da pesquisa, percebemos seu incômodo com sua desorganização em relação às ações de estudo. Por mais

que apresentasse sempre atitudes de responsabilidade frente às tarefas propostas, Márcia sentia que poderia render mais se conseguisse melhorar o que para ela se considerava seu ponto fraco, como podemos perceber em sua colocação no exercício de autorreflexão I:

Meu ponto fraco é a desorganização, sei que devo organizar minhas reflexões, de preferência em pastas no computador, mas saio escrevendo em uma porção de cadernos e agendas, tenho muitos artigos começados e não os concluo. (Exercício de autorreflexão I).

Em colocações acerca de sua autoimagem como aluna, já no final do semestre, afirma:

Sinto-me muito desorganizada, sei que isso atrapalha meu rendimento. Hoje eu tento me organizar mais, fazer as coisas com antecedência e melhorar minha forma de arquivar meus registros. (Entrevista semiestruturada III).

Percebemos ao longo do semestre, no entanto, que apesar da intenção explícita da aluna em desenvolver-se em relação à organização de seus registros e tarefas, o que ocasionou inclusive mudanças em suas estratégias de aprendizagem, não houve o desenvolvimento de estratégias mais específicas que favorecessem uma real mudança nesse aspecto.

Além da expressão dessas estratégias de aprendizagem, destacamos que a **participação de Márcia nas discussões realizadas nas aulas** oportunizava situações favorecedoras de novas aprendizagens. Durante as aulas das disciplinas A e B alguns elementos importantes se evidenciaram e foram indicadores de seu caráter ativo e construtivo em relação a sua própria aprendizagem : sua frequência assídua às aulas; a apresentação das leituras propostas em dia e, na maior parte das vezes, a apresentação de anotações no caderno a respeito das leituras realizadas.

Nas discussões em aula, permanecia sempre atenta, anotando, sublinhando e procurando respostas nos textos. Consideramos que os momentos de discussão durante a aula favoreciam novas abordagens ao conteúdo estudado. Constatamos em suas anotações e sublinhados nos textos, no entanto, que as leituras realizadas para a aula propiciavam, em grande parte das vezes, apenas abordagens superficiais ao conteúdo, pois aqueles pouco traziam anotações ou questionamentos, compondo-se em grande parte apenas de sublinhados. Márcia sentava-se sempre no canto da sala, nas duas disciplinas observadas, mantendo uma atitude observadora. Em diversas ocasiões colocava-se ativamente, apresentando questionamentos interessantes que demonstravam um movimento de curiosidade acerca do conteúdo, relacionando conhecimentos diversos, pensando e travando articulações entre a teoria e a prática pedagógica. As argumentações, os questionamentos apresentados e a atenção apresentada pela aluna em suas participações nas aulas nos levaram a reconhecer que o que a

mobilizava nesses momentos eram as **inter-relações que conseguia estabelecer entre o conhecimento estudado e a prática pedagógica**. Percebemos, também nesse momento, a inter-relação entre novos conhecimentos e conhecimentos anteriores adquiridos em suas participações em congressos na área, em leituras e estudos autônomos, muitas vezes anteriores ao mestrado. Nesses momentos, apresentava-se ativa diante do conhecimento, em um movimento de compreensão dos conceitos caracterizado pela personalização da informação. Em trecho de entrevista, a aluna se expressa sobre a importância desses momentos para si mesma:

Preciso muito da aula, de participar das discussões. Ali revejo conceitos, articulo com o que já sei e penso em novos problemas. (Entrevista II).

Exemplificamos a construção acima com uma situação presenciada durante aula da disciplina A, em que Márcia se colocou em discussões, motivada por questões que dizia serem mobilizadoras de seus estudos no mestrado, relacionadas a seu interesse pela educação especial. Destacamos esse momento por considerarmos que retrata o movimento de integração de novos conhecimentos ao que já sabia antes e como esse processo favorecia diferentes proposições, na transformação de um conhecimento do senso comum em uma aproximação mais científica do conhecimento. Destacamos, nesse exemplo, a importância do diálogo reflexivo estabelecido entre a aluna e a professora:

Márcia: Uma das causas que me fez voltar para a universidade é essa crise: o que é conteúdo escolar? Principalmente na questão das crianças colocadas na escola como deficientes intelectuais? Essas adaptações... conheço uma pessoa que passou por tantas adaptações que chegou ao ensino superior sem saber interpretar uma página.

Professora: As adaptações só trabalham a parte quantitativa, o conteúdo. Mas a questão do desenvolvimento do indivíduo não é considerado.

Márcia: Elas se desenvolvem, o que há é uma questão cultural. Por mais que haja um problema biológico, existe desenvolvimento, porém por caminhos diferentes, é o que Vygotsky coloca em relação ao desenvolvimento atípico. A questão, então, é o que a escola entende por desenvolvimento. (Observação de aula – 30/05/2012).

O questionamento inicial de Márcia relacionava-se ao conteúdo escolar, porém a articulação da professora diante do pensamento da aluna e seu próprio processo reflexivo, norteados ainda pela relação entre estudos anteriores à aula, deslocaram seu pensamento para uma questão que pode ser considerada central em relação ao tema de seu interesse: a questão do que se entende por desenvolvimento. Podemos entender que nesse movimento houve um processo de **apropriação personalizada da informação**, que envolveu a relação entre diferentes conceitos, que necessitaram ser anteriormente apropriados pela aluna, envolvendo a reflexão, na produção de uma representação própria do conhecimento. Nesse sentido,

González Rey e Mitjás Martínez (1989, p. 107) acentuam que “as reflexões, as dúvidas e vivências que se produzem no estudo durante a assimilação do conhecimento são elementos “vivos” (aspas dos autores) essenciais para que o professor conduza o processo de individualização do conhecimento”.

Nesses momentos consideramos que a aprendizagem de Márcia favorecia-se sobremaneira pelo envolvimento com a turma, composta essencialmente por professores. Os problemas relacionados à prática pedagógica eram compartilhados no grupo e funcionavam como motivação à busca pela teoria. Concordamos com Morettini (2010, p.113) quando revela que: “A preocupação com o fazer docente emerge sempre como uma questão a ser dividida no grupo e se repete nas trocas porque eles têm problemas comuns”.

Destacamos que a articulação que conseguia estabelecer entre o conteúdo e a realidade pedagógica vivenciada por ela, favorecia o processo de compreensão do tema ou conceito em questão. Nesse sentido, afirmava:

Eu preciso aprender. O conhecimento da realidade pedagógica me impulsiona a procurar articular conhecimentos que eu tenho e a aprender mais, isso para mim me enche de prazer em aprender. Eu busco articular teoria e prática e me enxergar nesse processo, é muito mais prazeroso pra mim aprender desse jeito. (Entrevista semiestruturada III).

Consideramos que esse processo lhe impulsionava a **busca por situações que possibilitavam uma relação mais própria e aprofundada com o conteúdo**, através da troca de ideias com os colegas do curso, que também eram professores como ela, além de com os próprios professores do curso de pós-graduação. Dentre essas situações, podemos citar: sua participação em grupos de estudo com outros alunos, assim como o fato de procurar assistir palestras com sua orientadora, por considerar que ela conseguisse estabelecer muito bem a relação entre teoria e prática pedagógica.

Nos momentos em que este processo se mostrava presente, reconhecemos que sua aprendizagem se caracterizava mais especificamente como uma aprendizagem compreensiva e as operações de análise, síntese, abstração e generalização se apresentavam constantemente. Como exemplo dessa construção apresentamos a situação de trabalho em grupo durante aula da disciplina A:

Não é possível, gente! Vygotski não se encaixa na escola atual. Será que há possibilidades de que nesse modelo escolar possamos pensar a partir dessa concepção de aprendizagem e desenvolvimento? Temos que pensar é em possibilidades de organização escolar diferenciada, desse jeito que está é impossível à consideração ao diverso, ao singular. Vá à escola e veja uma sala de aula de ensino médio com cinquenta alunos e três deficientes e me diga e esse é só um aspecto, hein?! Tenho me questionado muito a respeito disso, temos que parar com soluções

paliativas e pensar em reestruturações profundas. (Observação de aula – 30/05/2012).

Ressaltamos que, nesses momentos, se revelavam ainda conhecimentos que Márcia trazia de um contexto próprio e autônomo de estudo, que acompanhava sua prática profissional. Em diversos momentos da aula comprovamos que possuía um amplo conhecimento adquirido através do estudo pessoal e de participações em eventos em sua área profissional. Porém, percebíamos como o contexto escolar favorecia um repensar desses conceitos, adquiridos muitas vezes por conta própria e os elevava ao nível de um pensar mais próximo do pensamento científico.

Consideramos que também na análise de seus dados de pesquisa e na construção de um quadro síntese acerca dos mesmos, comprovamos elementos característicos do processo de **personalização da informação** em sua aprendizagem. Márcia, a partir dos dados coletados em sua pesquisa referentes aos alunos que se encontravam em defasagem idade-série, estabeleceu relações entre estes e os conteúdos estudados na disciplina A, entre eles, a subjetividade na perspectiva histórico-cultural. Nesse movimento, a aluna disse chegar a conclusão a que a repetência não poderia ser estudada apenas através de dados estatísticos. Em trecho de uma conversa informal, explicitou uma das conclusões a que chegou:

Os alunos multirrepetentes. Se pensarmos a partir do sujeito em sua constituição individual e singular, você acha que o aluno que tem seis anos de escolarização, repetindo, repetindo, é o mesmo que um aluno que ingressa na escola aos doze anos de idade? Isso os dados não analisam. Precisamos pensar sobre esses dados, construir novas categorias de análise, em uma visão quanti-quali. (Conversa informal).

Em entrevista, a aluna apresentou-nos um quadro desenvolvido a partir das informações propiciadas por sua pesquisa. Em sua explicação do quadro, percebemos que realizava várias reflexões a respeito dos dados coletados, articulando-os a conceitos e compreensões adquiridos nas disciplinas realizadas, de forma mais específica alguns conteúdos da disciplina A. Nesses momentos surgiam não apenas relações entre os dados, mas questionamentos próprios em relação às suas conclusões a partir deles. Por exemplo:

Olha só, a maioria dos meninos que tiveram entrada tardia na escola, reprovaram várias vezes. Fico me perguntando e quero analisar: o que se envolve aí? Outra coisa, de cem alunos com distorção idade-série apenas quatro cursaram a educação infantil. (Conversa informal).

Nesses momentos percebemos a expressão de processos do pensamento favorecendo a produção de novos conhecimentos e revelando-nos a expressão de uma orientação ativo-transformadora da aluna frente ao conhecimento. De acordo com González Rey e Mitjans Martínez (1989), esse posicionamento do aluno demonstra a implicação do

mesmo no processo de aprendizagem, sendo uma via ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Percebemos, porém que o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem, durante o decorrer das disciplinas, demonstrou em diversos momentos também uma abordagem superficial dos conteúdos estudados, o que foi verificado predominantemente em suas ações de estudo dos textos propostos e na escrita de atividades avaliativas, o que caracterizou a expressão de um tipo de **aprendizagem reprodutiva**. Nesse sentido, concordamos com Galvão et al (2012) quando afirma que a abordagem superficial do conteúdo pelo aluno aproxima-se do que seja a aprendizagem reprodutiva. A análise das seguintes estratégias de aprendizagem expressadas por Márcia caracterizou seu processo de aprendizagem como constituído por momentos de aprendizagem reprodutiva:

- **Sublinhados das ideias principais do texto e anotações à margem do mesmo, situando partes consideradas relevantes e conceitos importantes à compreensão do texto.**

Em análise documental percebemos que a aluna utilizou-se muito deste recurso de estudo nos textos estudados e apesar desta ser considerada uma estratégia bastante eficiente por diferentes autores em aprendizagem, como explicita Galvão et al (2012), a nosso ver apenas sua presença não caracteriza sua eficiência nesse processo, acreditamos ser necessária uma análise profunda de seu desenvolvimento a que seja realmente caracterizada como eficiente. No caso de Márcia, por exemplo, não foram percebidas, de um modo geral, anotações que demonstrassem uma abordagem mais aprofundada do texto, na articulação deste com suas próprias ideias ou que demonstrassem o estabelecimento de relações entre o que já sabia e o novo conteúdo. Os sublinhados se caracterizavam por tentativas apenas de relevar as ideias apresentadas pelo autor. As anotações ao longo do texto demonstravam situar partes consideradas importantes, como: resumo das ideias do autor sobre o assunto tratado, conclusão das ideias, conceitos, etc., compondo uma intenção de compreensão, porém de forma superficial.

- **Anotações nos cadernos de ideias importantes acerca do conteúdo estudado e algumas relações com ideias próprias.**

As anotações nos cadernos apresentavam de um modo geral, resumos das ideias dos autores, geralmente contendo as páginas onde o conteúdo poderia ser encontrado no texto ou livro estudado. Percebemos, porém, que em relação a alguns conteúdos em que a aluna

apresentou um maior nível de interesse próprio, foram demonstradas em suas anotações, compreensões próprias acerca do estudado. Como exemplo, apresentamos o estudo acerca do tema “Aprendizagem, subjetividade, significações e a produção de sentido do sujeito que aprende” relacionado à disciplina A. Márcia realizou um estudo do material relacionado a esta aula no Diário Reflexivo da Aprendizagem, em forma de um texto- resumo, demonstrando em alguns trechos sua compreensão própria de um conteúdo considerado de complexo entendimento, como o é o tema da subjetividade na perspectiva histórico-cultural. Em um desses trechos, assim se expressa a respeito da categoria sujeito:

O sujeito é concreto, o autor marca essa característica. Ele é atual, mas é histórico, tem passado, mas não carrega a ideia de determinação. O sujeito é consciente e age intencionalmente. Existem condições sociais de vida, mas o sujeito não é submetido a uma situação que não pode sair. Você pode cercar o sujeito fisicamente, mas não psicologicamente. (Diário Reflexivo da Aprendizagem – 03/07/2012).

Reconhecemos, de forma curiosa, que o estabelecimento de metas próprias como concluir o mestrado para poder realizar o doutorado representava para Márcia um elemento que a motivava ao estudo. Cabanah et al (2002) classificam a elaboração de metas como uma estratégia de autorregulação, porém, no caso de Márcia consideramos essa estratégia como uma estratégia motivacional que contribuiu para que, em determinados momentos, apresentasse uma aprendizagem de tipo reprodutiva. A busca por boas notas, por cumprir com sucesso às exigências do mestrado, associadas à sua insatisfação com o curso, compreendendo que no doutorado é que poderia voltar-se ao tema de seu real interesse, muitas vezes se refletiram em uma relação superficial com o conteúdo estudado, voltada apenas a corresponder às exigências externas. Percebemos que essa meta se evidenciava como um incentivo que colocava a si própria, em momentos em que não conseguia estabelecer articulações favoráveis entre os conhecimentos estudados, o que para ela lhe dificultava e desfavorecia a aprendizagem, necessitando de um movimento consciente de explicitação de motivos para persistir, que era, no caso, a necessidade de conclusão do mestrado.

Percebemos também que a dificuldade de organização da aluna foi um problema que pareceu interferir muito na expressão de uma aprendizagem mais produtiva e complexa por Márcia. Em nossa pesquisa, encontramos dificuldade ao situar os estudos da aluna em suas anotações, que eram dispersas em diversos cadernos e blocos. Consideramos que a falta de organização em seus registros atrapalhava suas consultas posteriores e não favorecia a articulação entre suas anotações, assim como entre os conhecimentos registrados. Da mesma forma, apesar do desenvolvimento de estratégias de autorregulação e de gestão do tempo que poderiam ajudá-la a sanar suas dificuldades, a não concretização de seu intuito em organizar-

se fazia com que, muitas vezes, fosse levada a uma abordagem aligeirada do conteúdo a ser estudado, o que não propiciava um maior aprofundamento no conhecimento, apoiando-se, muitas vezes no que já sabia a respeito dos mesmos.

Compreendemos que o fato de Márcia haver cursado quatro disciplinas durante o semestre, articulado ao anteriormente exposto, pode também haver influenciado e ocasionado os problemas citados e colaborado a uma relação reprodutiva com o conteúdo estudado.

O procedimento da aluna em uma atividade avaliativa realizada ao final do semestre na disciplina A, também revelou processos característicos da aprendizagem reprodutiva. A atividade avaliativa consistia em que cada aluno escolhesse um dos textos propostos para a aula e trouxesse questões acerca de seu conteúdo. Estas questões seriam sorteadas entre os alunos e cada um deveria responder a uma delas por escrito.

As questões propostas por Márcia, a partir de um texto específico definido para a aula: “Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno”, foram as seguintes:

O que a autora entende por estratégias pedagógicas?

Quando se realiza uma aprendizagem?

Qual o grande desafio do ensino? (Observação de aula- 27/06/2012).

Apresentamos da análise das questões elaboradas pela aluna, que: as questões ou se referiam à descrição de conceitos específicos contidos no texto, não propondo nenhuma articulação ou reflexão em torno de dúvidas que pudessem ter surgido em sua própria leitura ou se dirigiam aos temas abordados pela autora de uma forma muito ampla. Esses dois aspectos nos revelaram importantes elementos: que a aluna parece ter tido um contato muito rápido com o texto, não adentrando em suas especificidades, aspecto já analisado em relação às estratégias cognitivas apresentadas; que não houve uma postura crítica diante da leitura (recurso que a aluna demonstra apresentar em debates e análises de contexto, como por exemplo, do próprio mestrado); que a relação superficial com a leitura não lhe favoreceu articulações significativas com a prática profissional, aspecto relevado pela aluna como importante à sua aprendizagem. A integração entre esses elementos favoreceram nossa análise de que, nesse momento, Márcia realizou uma aprendizagem reprodutiva do conteúdo estudado.

Da mesma forma, analisamos a escrita do artigo para a disciplina A. Essa análise revelou-nos dificuldades de escrita apresentadas pela aluna que demonstraram a constituição de uma aprendizagem reprodutiva dos conteúdos da disciplina. Durante o decorrer da

disciplina, Márcia em diversas ocasiões mostrou-se angustiada por não conseguir estabelecer relações entre seu objeto de pesquisa e os conhecimentos trabalhados pela disciplina. Nesses momentos, apresentava atitudes que caracterizavam uma relação reprodutiva com o conhecimento, na tentativa de resolver uma questão externa: a necessidade da escrita do artigo. Reconhecemos a preocupação da aluna em articular ideias de autores estudados na disciplina com o objetivo de referenciar um pensamento sobre seu objeto de estudo, realizando, nesse intento, grande parte das estratégias cognitivas apresentadas, porém com uma orientação diferenciada das explicitadas anteriormente, em que se voltava à compreensão do conteúdo. Entendemos que no momento da elaboração do artigo a aluna apresentou uma relação superficial com os conteúdos estudados, o que não favoreceu que estes atuassem na elaboração de um olhar diferenciado sobre seu objeto de estudo. Nesse sentido, concordamos com González Rey (2009b) quando afirma que o pouco domínio dos conceitos estudados não favorece que estes funcionem como ferramentas que possibilitem novas construções.

Acerca das dificuldades enfrentadas na escrita do artigo para a disciplina A e da avaliação desfavorável da professora ao mesmo, assim se expressa Márcia:

Eu tenho uma dificuldade incrível de escrever para o outro. É assim que eu me sinto aqui. Parece que o conhecimento é uma série de caixinhas e o pensamento de cada professor cabe dentro de uma caixinha, não há articulação. Não há respeito ao pensamento contraditório. Temos que ler o que o professor quer e escrever de acordo com o que ele pensa. A gente fica sentindo necessidade de corresponder a isso, senão não sai daqui. (Entrevista III).

Consideramos que a dificuldade de articulação entre conhecimentos muitas vezes contraditórios, entre diferentes linhas de pesquisa no mestrado, constituiu um conflito na aprendizagem de Márcia, o que não permitiu que conseguisse expressar uma elaboração teórica própria na escrita do artigo para a disciplina A. Outro fator de dificuldade alegado pela aluna em relação à escrita deste artigo foi o fato de não haver um processo gradativo de orientação à escrita durante o semestre. Segundo a aluna:

Deveria haver um diálogo maior sobre a elaboração do texto final. Poderíamos vir escrevendo sobre o assunto durante o semestre, debatendo com a professora e os colegas. Mas, não, o professor exige um trabalho no final da disciplina e você que se vire. Foi muito difícil pra mim, articular conhecimentos diferentes sem um debate, sem troca de ideias anteriores. Pra mim essa é a mesma lógica tão criticada aqui, das escolas de educação básica, não tem diferença. Você sabe até as palavras que você pode usar em um artigo para aquele professor e não pode usar com o outro. (Entrevista III).

De forma diferente, na escrita do artigo para a disciplina B, a aluna por lidar com uma abordagem do conhecimento próxima de sua linha de pesquisa mostrou um desempenho favorável, desenvolvendo um texto bem avaliado pela professora da disciplina.

Compreendemos que esta análise comprove que, de um modo geral, a organização do contexto educativo na pós-graduação não favoreça o desenvolvimento de um enfoque complexo do conhecimento. Podemos entender que aí se mostre um ensino que, como afirma González Rey e Mitjás Martínez (1989), incita a condição passivo-reprodutiva do estudante, a capacidade de reproduzir o que o professor recita e repete, o que não tem nenhum sentido para o aluno, neste sistema considerado apenas como objeto do processo educativo.

6.2.3 Configurações e sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem de Márcia

A análise das informações nos permitiu identificar **o reconhecimento social como uma importante configuração subjetiva** envolvida na aprendizagem de Márcia no mestrado. Percebemos que desde cedo, em sua história de vida, o reconhecimento dos outros sobre si mesma impulsionou as conquistas pessoais de Márcia.

Um episódio de sua infância bastante relatado por ela em diversos instrumentos, como a redação e entrevista, demonstrou que, no início de sua vida escolar, o olhar do outro sobre si mesma foi determinante para que se sentisse adequada e capaz na escola, motivando-a a engendrar grandes esforços nessa busca.

Ao ir para a escola era canhota e como minha professora disse a minha mãe que não gostava de aluno canhoto, porque eram burros, passei o período preparatório todo “mudando de mão” e consegui, acho que a professora nunca soube que eu era canhota. (Redação “Minha Aprendizagem”).

A influência que relatou ter tido, em sua escolha profissional, a admiração que nutria por uma tia, também nos ajudou a compreender a importância do reconhecimento social em sua organização subjetiva.

Eu fui fazer o curso de Letras por causa de uma tia. Ela sempre me passou a impressão de ser uma pessoa tão bem resolvida, decidida, sabe aquela pessoa que é autoridade? Ela é professora de Português, eu nem lembro dela dando aula. Ela sempre assumiu cargos de gestão, tanto que ela chegou a ser secretária adjunta de educação no estado por oito anos. (Entrevista I).

Durante os relatos de Márcia acerca de sua trajetória profissional percebemos uma emocionalidade permeada pelo orgulho e a satisfação próprias em ocupar cargos em que foi reconhecida socialmente por sua competência e atuação profissional. A participação no movimento sindical, no qual relata ter sido responsável pela unificação do sindicato dos professores e dos funcionários da área administrativa; os diversos convites para atuar em cargos de chefia, direção de escola e coordenações de cursos, foram relatados pela aluna como resultado de seu esforço, de sua busca por aprender profissionalmente e pelo reconhecimento social sobre sua atuação.

Reconhecemos que o sentido subjetivo de autovalorização constitui essa configuração subjetiva e que, ao mesmo tempo em que é resultado de um reconhecimento próprio acerca dos desafios enfrentados, de sua própria competência e atuação, nutre-se do reconhecimento e da aceitação social. Indicadores dessa construção são suas expressões no completamento de frases:

Preciso sentir que sou aceita

Detesto quando sou corrigida em público

Meu maior problema indecisão. (Completamento de frases).

Contraditoriamente à emocionalidade que revela segurança em suas ações e a impulsiona a aprender, revelado em suas ações profissionais, acreditamos que sua insegurança e a indecisão sejam sentidos subjetivos gerados pela necessidade de ser aceita, o que lhe impõe uma grande carga de responsabilidade sobre sua atuação em todos os contextos e um comportamento de adequação às normas e às avaliações externas. Percebemos isso quando expressa:

Esforço-me para ser responsável. (Completamento de frases).

O seguinte trecho de entrevista nos revelou indicadores importantes da hipótese acima:

Eu sempre fui aluna SS. Por exemplo, na minha graduação em Pedagogia, eu tive dois MS, só. Quando eu fiz Letras a mesma coisa e no ensino médio também. Eu nunca aceitei ser uma aluna mediana. (Entrevista III).

A religião e a relação com sua avó também são importantes configurações subjetivas responsáveis por processos simbólico-emocionais associados a valores que permeiam sua relação com o mundo e que se relacionam a sua aprendizagem.

Márcia relata ter tido uma sólida formação religiosa, consideramos que muito relacionada ao afeto que nutria pela figura de sua avó materna, a qual responsabiliza por esta formação. No exercício do completamento de frases reconhecemos a importância afetiva da avó para ela:

Quando era criança morava com a avó, era feliz. (Completamento de frases).

Os valores morais e éticos constituíam o sentido subjetivo da religiosidade para Márcia. Sua formação religiosa a nosso ver, não se revelou expressada em declarações religiosas explícitas, mas na preponderância dos valores que norteavam suas ações. Na redação “Minha Aprendizagem”, explicitou a influência da avó em suas vivências de aprendizagem e alguns desses valores:

A aprendizagem em minha história começa em casa desde a formação de princípios e valores que com certeza seguem todo o percurso de minha história. Aí, a influência mais marcante é a de minha avó materna (até mais que da minha mãe) que ensinou os princípios cristãos, os valores éticos e morais que foram determinantes na minha constituição de sujeito [...]. Desses princípios ressalto dois:

1 – Respeitar todas as pessoas por mais simples que elas sejam [...] e fazer aos outros somente o que quer que façam a você.

2 – Estudar sério. Minha avó não permitia nem que eu faltasse aula [...]. (Redação “Minha Aprendizagem”).

Acreditamos que essa configuração subjetiva esteja muito relacionada aos sentidos subjetivos de excessiva responsabilidade, de obediência às regras, que se inter-relacionam a sua aprendizagem no mestrado e que podem estar funcionando como barreiras aos movimentos de ruptura com o contexto de aprendizagem que a insatisfaz. Percebemos, por exemplo, que seu pensamento reflexivo e crítico acerca do que a incomodava no contexto de aprendizagem do mestrado, não condizia com sua atuação, muitas vezes, passiva e reprodutiva, correspondente às exigências que não concordava. No completamento de frases, reconhecemos indicadores que nos reforçam a hipótese de que os valores religiosos e a emocionalidade contida nessa vivência junto à avó compõem uma configuração subjetiva que participa de seus processos de aprendizagem atuais, no mestrado.

O passado me constitui

Refliço meus valores. (Completamento de frases).

Compreendemos que **a prática profissional seja outra importante configuração subjetiva** que se constitui de sentidos subjetivos que, a nosso ver, impulsionam os processos de aprendizagem de Márcia. Sua motivação à atuação profissional envolve o desejo de aprender, que não se restringe ao contexto escolar, mas que envolve diferentes práticas relacionadas ao espaço profissional, como o sentido subjetivo da pesquisa autônoma de questões que se articulam a sua prática pedagógica, a participação em eventos e congressos e o estudo individual. Sua vontade de aprender revelou-se relevantemente associada, ainda, a ser uma profissional cada vez mais qualificada, o que percebemos relacionar-se à necessidade de valorizar-se como profissional, talvez mais acentuada ainda pelo aspecto simbólico de desvalorização profissional que permeia a profissão. Como exemplos que reforçam essa construção, apresentamos os seguintes trechos de entrevista:

Estudo muito sobre ensino especial, esse negócio de professor ler só Revista Nova Escola e orelha de livro, todo mundo te convence. (Entrevista I).

O professor precisa saber sobre o que faz. Teve uma vez que redigi um parecer recusando livros didáticos que já haviam sido comprados para serem distribuídos às escolas. Não aceitei, resolvemos não adotar, por uma série de motivos. Aceitaram nosso parecer e os livros foram devolvidos. Os argumentos quando bem embasados, convencem. (Entrevista I).

A busca por alternativas de ação profissional envolve práticas diversas de aprendizagem, caracterizando um posicionamento ativo da aluna que favorece a transformação das informações em conhecimentos importantes à sua atuação profissional, além da capacidade para investir esforços intencionalmente nos projetos pessoais, importantes recursos subjetivos reconhecidos também por Amaral (2011), em estudantes considerados criativos. Márcia relatou vários projetos em que se envolveu enquanto profissional, suas pesquisas individuais, os resultados alcançados, suas participações em eventos, o que comprovamos contribuir à amplitude de conhecimentos que a aluna demonstrava nas participações em aula. No sentido dessa construção, consideramos sua expressão em um trecho de entrevista:

Sempre me interessei por investigar meu aluno (falando sobre o interesse pela pesquisa). Acho que temos que partir de onde o aluno está. Se meus alunos eram professores naquele momento, eu precisava saber como era onde ele estava, porque ele estava pensando daquele jeito. Se eu não estava na escola diretamente (por estar trabalhando com formação de professores), eu podia ir por meio da pesquisa. (Entrevista II).

A alta motivação profissional também se encontrava expressa na presença de um ideal que se revelava em suas dúvidas apresentadas em aula e se relacionavam de forma específica ao seu interesse pela educação especial. Percebemos como indicador à construção dessa hipótese também sua expressão no completamento de frases:

Imagino uma escola onde todos aprendam. (Completamento de frases).

Em trecho de entrevista, também expressa:

Minhas maiores questões se relacionam ao ensino especial. Tenho minhas dúvidas em relação à inclusão. Um dia, ainda vou encontrar minhas respostas. (Entrevista II).

O desejo de conhecer o trabalho em todas as instâncias da escola a impulsionou a realizar outra graduação além do curso de Letras, desta vez o curso de Pedagogia, no que reconhecemos um indicador indireto de uma forte motivação nesse sentido, visto que não necessitava do curso para atuação como professora e por estar em um momento de vida em que já tinha família constituída e morava longe da universidade. A esse respeito, assim se expressa:

Eu queria ter uma visão total da escola, que eu acho que o curso de Letras não proporcionava. Eu queria passar por todas as instâncias da escola, queria saber e a

Pedagogia me permitiria isso. Como pedagoga eu poderia ser diretora, coordenadora, eu queria ser um monte de coisas além de professora, na escola. A licenciatura restringe muito, você vê as coisas somente de um ângulo [...]. (Entrevista III).

Consideramos que aí pode se revelar o sentido subjetivo do reconhecimento social na configuração subjetiva da prática profissional, mas de forma preponderante à nossa análise reconhecemos no trecho anterior, um sentido subjetivo muito presente na prática profissional de Márcia, como sendo a curiosidade e o desejo de conhecer não apenas temas específicos, como no caso da educação especial, mas diversos assuntos, o que demonstrava a expressão de uma certa flexibilidade por parte da aluna, que favorecia sua atuação em diferentes instâncias na profissão e seu interesse ampliado por ler e se informar sobre temas educacionais diferentes.

Eu tinha um certo preconceito com quem fazia mestrado e doutorado. Não gostava do fato dessas pessoas só falarem de suas pesquisas, ficarem restritas. Eu gosto de conhecer sobre tudo. Na escola tive contato com tudo, desde creche ao ensino médio. (Entrevista I).

Márcia de fato atuou em diferentes instâncias profissionais, sendo reconhecida por sua capacidade de resolver problemas, o que de um modo geral lhe fazia ser requisitada a situações profissionais que considerava desafiadoras, como ter sido convidada para ser diretora de uma escola que passava por uma séria crise, após a saída de todo o corpo diretivo e administrativo. A esse respeito, se expressa:

Quando entrei recebi um molho de chaves e nada mais. Contava apenas com meu gosto por desafios. Apesar dos problemas de aceitação inicial dos professores, fomos desenvolvendo um bom trabalho, sendo que fui requisitada apenas para “colocar ordem na casa”. (Entrevista I).

A atitude ativa para a superação é um sentido subjetivo que participa da configuração subjetiva da prática profissional, demonstrando uma orientação intencional ao desenvolvimento, o que para ela encontra-se muito relacionado à aprendizagem. Ao completar as frases, expressa:

Busco melhorar sempre

Quando aprendo mudo

Aprendo para melhorar

O conhecimento que adquiro serve para melhorar como pessoa. (Completamento de frases).

Consideramos que o sentido subjetivo de autovalorização, que advém das realizações profissionais nutre seu desejo de aprender para bem atuar profissionalmente,

ocasionando um processo recursivo que participa favoravelmente de sua constituição como sujeito, fortalecendo essa condição em sua atuação profissional.

Minha trajetória profissional é muito importante, me considero vencedora. Eu consegui ser o que eu sou na escola, na minha atuação profissional, me desenvolvi nesse processo. A escola, como espaço profissional, me constituiu e me permitiu estar aqui (no mestrado). (Entrevista I).

O sentido subjetivo da pesquisa como fonte de conhecimento profissional também participa dessa configuração subjetiva, o que se revelou a partir de um conjunto de expressões da aluna, dentre elas:

Eu sempre fiz pesquisa. Em 2010 apresentei um trabalho na ANPED, em 2011 participei do Congresso Internacional de Psicologia e Desenvolvimento Humano. Tudo com pesquisas que eu realizei na minha prática profissional [...]. Lia muito o González Rey, sinto necessidade de conhecimento e por isso a pesquisa. [...] Em 2011 realizei duas pesquisas, junto com algumas colegas, voltadas a entender questões acerca dos professores que atuam em ensino especial. Chegamos a conclusões e informações importantes ao meu contexto de trabalho. (Entrevista II).

Consideramos que os sentidos subjetivos relacionados à aprendizagem para e na prática profissional favoreciam a constituição da **aprendizagem como configuração subjetiva** de Márcia. Essa configuração encontra-se permeada por sentidos subjetivos de curiosidade, descoberta de alternativas de ação, autovalorização, desejo de desenvolver amplos conhecimentos e qualificação, além de reconhecimento profissional, o que possivelmente deve contribuir para a constituição de uma atuação profissional criativa.

Percebemos o desejo e o gosto por aprender em algumas frases do completamento de frases, em que expressa:

Estudo porque quero aprender

Vejo sentido em estudar

Transformo-me ao descobrir novas coisas. (Completamento de frases).

Compreendemos que a concepção de aprendizagem de Márcia relacione-se muito à ideia de produção. A construção de indicadores a partir de suas expressões no completamento de frases ilustra essa hipótese:

Aprender tem “sabor” para mim quando consigo organizar uma ideia

Sinto-me satisfeito ao redigir um texto com coesão e coerência. (Completamento de frases).

De forma contraditória, porém, compreendemos que a aluna desenvolveu sentidos subjetivos diferenciados em relação à aprendizagem escolar. Percebemos que a

aprendizagem escolar desde cedo para Márcia veio se constituindo de sentidos subjetivos de submissão, adequação e conformidade.

Na análise das informações de pesquisa constatamos a produção de emocionalidades diferenciadas quando se refere às aprendizagens realizadas em contextos diversos, como em relação àquelas que se referem à aprendizagem escolar. Exemplo dessa construção é a separação clara que realiza na redação entre aprendizagens profissionais e para a vida e as aprendizagens escolares. Percebemos isso quando ao vir escrevendo e relatando sobre suas aprendizagens com a avó, iniciou outro parágrafo e expressou:

Quanto à aprendizagem dos “conteúdos escolares” (aspas da participante da pesquisa) [...]. (Redação “Minha Aprendizagem”).

Em nosso ponto de vista, a aprendizagem escolar para Márcia parece relacionada, de um modo geral, a uma emocionalidade constituída de sentidos subjetivos de conformidade e adequação a uma realidade externa a si mesma. Ao relatar sobre o início de sua carreira como professora, por exemplo, assim se expressa:

Esse era um período em que eu queria fazer tudo diferente do que havia vivenciado. Queria um aluno crítico, pois acho que a educação que recebi na escola não nos propiciava isso. (Entrevista I).

Os sentidos subjetivos que se organizam em torno **da experiência atual do mestrado** também revelam uma **configuração subjetiva relevante** à expressão de sua aprendizagem neste contexto. Nesta configuração, sentidos subjetivos constituídos em sua história de vida se expressam e se movimentam integrando-se àqueles que se constituem na experiência atual. González Rey (2012) afirma que a configuração subjetiva da experiência revela a relação inseparável e em movimento da personalidade e do contexto, sendo a fonte dos sentidos subjetivos que emergem no curso do comportamento.

Foi interessante perceber como as condições objetivas vivenciadas por Márcia, neste primeiro semestre do mestrado, tomaram uma conotação subjetiva a partir de suas produções de sentido, ao expressarem uma forma própria e singular de vivenciar essa experiência. Nesse processo, sentidos subjetivos contraditórios alternavam-se, impulsionando seu processo de aprender ou se transformando em barreiras e limitações ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

O impulso inicial de Márcia à realização do mestrado foi marcado pelo medo em ser excluída em seu trabalho como formadora de professores, por não possuir o curso. Revelou que havia tentado a seleção para o mestrado em dois outros momentos de sua vida, sem sucesso. Como aluna especial, em uma disciplina do curso, procurou observar todas as

oportunidades de ingresso no curso e resolveu se dedicar a desenvolver um projeto em um tema que percebeu ser do interesse da professora da disciplina que estava cursando.

Apesar da satisfação em ingressar no programa de pós-graduação e de revelar interesse por pesquisar e descobrir temas diversos, o fato de adentrar em uma linha de pesquisa diferente da que considerava abordar seu real interesse de estudo, provocou um primeiro conflito, principalmente, a partir da exigência expressa de sua orientadora: abandonar o tema, relacionado à área de ensino especial e dedicar-se aos estudos e aprofundamentos em relação ao conhecimento e perspectiva teórica da linha de pesquisa a que havia sido selecionada. Sobre esse momento, relatou:

Foi muito difícil para mim me separar da minha prática profissional. Sempre gostei de compartilhar conhecimentos, dar palestras, principalmente na área de ensino especial. Recebi até um convite para escrever um livro, mas minha orientadora disse para eu me separar disso. Não está sendo fácil... mas estou tentando. (Entrevista II).

Consideramos que um sentido subjetivo marcante nessa configuração seja o de separação, desarticulação de sua prática profissional, que compreendemos ser uma configuração subjetiva muito importante à aprendizagem de Márcia. Nesse sentido, realiza projeções futuras em cursar o doutorado, que se revelam motivos para persistir no curso:

Eu sei que para estudar o que eu quero, para formular uma teoria em cima do que eu quero, eu tenho que passar por aqui. Entrei nessa linha de pesquisa por ver uma oportunidade de fazer o mestrado, mas meu verdadeiro interesse, minhas questões, não estão aqui. A minha orientadora falou: não aceito orientando com menos de MS, então que tenho que estudar, né? (Entrevista III).

Em sua expressão anterior percebemos o sentido subjetivo de adequação às normas externas, conformidade, sendo esta a alternativa de ação diante da insatisfação que encontra no curso. Compreendemos que o distanciamento entre si, seus desejos e aspirações em aprender e o curso se revelam em um conjunto de frases expressas no completamento de frases:

A universidade local de estudo, quase inacessível

Sonho ter o título

Preciso sistematizar as teorias

Quero poder realizar meu sonho. (Completamento de frases).

O sentido subjetivo da aprendizagem como produção confronta-se, na vivência atual do mestrado, com a subjetividade social desse contexto escolar, como sendo muito marcada por sentidos subjetivos de fragmentação do conhecimento. Percebemos que, apesar de sua capacidade de reflexão sobre si mesma e sobre o contexto e do desejo de sobressair-se

neste confronto, a aluna, em diversos momentos no decorrer das disciplinas, não se mostrou capaz de produzir alternativas próprias que favorecessem seu desenvolvimento. Trechos de entrevistas ilustram essa construção:

Eu queria muito criar uma coisa nova, não queria ficar como eu tô aqui, reproduzindo. (Entrevista III).

Qual a diferença entre as práticas educativas aqui e na escola? A gente só fica preocupada com a nota, com a avaliação, com o que o professor quer ouvir. A gente faz pra agradar o professor e não a gente [...] A gente não lê obras completas, só capítulos. Não discute as contradições, só aquilo que cada professor acredita. A gente vê um monte de coisa e não sabe nada. Não se tem perspectiva do desenvolvimento do aluno. A gente não pode nem não saber alguma coisa, temos medo! (Entrevista III).

A exigência e o excesso de responsabilidade que se impõe revelam a insegurança em fugir às normas, aos padrões impostos e geram sentidos subjetivos de ansiedade e de adequação às cobranças externas, mesmo que não concorde com elas.

Percebo uma ansiedade em não dar conta

Sou uma pessoa com medo de não conseguir concluir

Sinto-me deprimido quando fracasso

Com frequência sinto medo de errar. (Completamento de frases).

Percebemos nessa configuração subjetiva a expressão de um importante sentido subjetivo: a relação com a orientadora de pesquisa. Márcia demonstra em relação a sua orientadora, sentidos subjetivos de admiração e segurança, o que consideramos que favoreça sua motivação à realização de seu projeto de pesquisa. Em vários momentos revela a produção desses sentidos subjetivos em relação à orientadora:

Eu gosto de anotar as falas da minha orientadora, falas que ela repete muito, falas muito pertinentes. Vou escrever um livro que já tenho até o título: Histórias de uma orientação. (Entrevista III)

No início do semestre, logo após o processo de seleção, quando procurávamos dar os primeiros passos no mestrado, totalmente perdidos, ela teve uma conversa muito legal com a gente. Falou sobre as leituras e estudos a serem realizados, a busca que devemos ter pelo bem-estar nessa fase de nossa vida, procurando cuidar de nossa saúde, procurando cultivar também outros interesses... lembrar dessa conversa me ajuda a continuar. (Entrevista II).

Acentuamos como relevante no caso de Márcia a importância dos processos de comunicação na produção de sentidos essenciais à aprendizagem. Acerca desse aspecto, destacamos a expressão de González Rey (1995, p. 11)

A comunicação é um processo que se constrói permanentemente e dirige o sujeito através do sentido subjetivo da relação e de seu momento interativo atual. Na

comunicação aparecem de forma permanente novas vivências, percepções e reflexões, que implicam ativamente os sujeitos do processo.

6.2.4 O que o caso de Márcia nos diz acerca do objetivo geral da pesquisa

Consideramos que Márcia não desenvolveu a aprendizagem criativa. Sua aprendizagem, durante este primeiro semestre do mestrado, caracterizou-se por elementos que nos favoreceram compreender que a aluna desenvolveu diferentes tipos de aprendizagem. De forma preponderante, caracterizamos que expressou um tipo de **aprendizagem compreensiva**, marcada principalmente pela orientação consciente de suas ações e operações nesse processo. Em diversos momentos, no entanto, verificamos também indicadores importantes da expressão da **aprendizagem reprodutiva**.

Acreditamos que a inter-relação entre a subjetividade social do contexto acadêmico e a subjetividade individual de Márcia revelaram-nos importantes articulações com os processos operacionais envolvidos em sua aprendizagem. Foi interessante perceber que a produção de sentidos subjetivos em diversos momentos de aprendizagem se mostrou congruente com o desenvolvimento de determinadas estratégias, operações e processos, o que nos propiciou caracterizar os diferentes tipos de aprendizagem manifestados pela aluna. Nesta expressão, participaram sentidos subjetivos mais estáveis de sua personalidade, como consideramos seu grande senso de responsabilidade e a relação de externalidade com o conhecimento escolar, que se integravam a sentidos subjetivos produzidos sobre a experiência atual e muitas vezes conferiam um sentido subjetivo de conformação e adaptação à situação. Esses sentidos subjetivos não favoreciam que sua alta capacidade de reflexão fosse além das críticas e insatisfações pertinentes com o modelo acadêmico, no desenvolvimento de um espaço próprio de atuação em sua aprendizagem.

Os processos cognitivo-intelectuais manifestados, portanto, demonstraram uma estreita relação de funcionamento com a expressão subjetiva da aluna. O embate ativo de Márcia com o contexto social em que se realizava sua aprendizagem era o que possibilitava ou não o desenvolvimento e a expressão de processos cognitivos mais elaborados. Em alguns momentos a partir de seus interesses, desejos e aspirações, a aluna era capaz de produzir alternativas de ação diante das insatisfações com o contexto escolar e sua aprendizagem se caracterizava por ações mais direcionadas à compreensão, como em relação às elaborações sobre suas informações de pesquisa, demonstrando produzir novos espaços de subjetivação. Nesses momentos evidenciava realizar-se pessoalmente em seu processo de aprendizagem no

mestrado, conseguindo desenvolver ideias próprias. Em outros momentos, em que percebemos não conseguir sobressair-se em meio às situações que considerava prejudiciais a si mesma, demonstrava uma reação adaptativa e sua aprendizagem se expressava de forma marcadamente reprodutiva, até mesmo através da apresentação de dificuldades, como no caso da escrita do artigo para a disciplina A. Nesse sentido, compreendemos o que González Rey (2007b, p. 146) ressalta: “ O sujeito não é uma condição estática e universal da pessoa [...] a atividade”.

6.3 Caso Helena

6.3.1 Caracterização de Helena

Helena é professora concursada da rede pública de ensino, para atuação em educação infantil e ensino fundamental. Possui formação em Pedagogia e atualmente é aluna regular de um programa de pós-graduação em Educação em uma instituição pública federal de ensino superior. Permanecia, no momento da pesquisa, cursando o primeiro semestre do mestrado em Educação, para o qual se encontra em licença de afastamento para estudos.

6.3.2 A aprendizagem de Helena no mestrado: características, estratégias de aprendizagem e operações.

Reconhecemos que Helena expressou, neste primeiro semestre do mestrado, uma forma de aprendizagem essencialmente compreensiva.

Assim como nos casos anteriores, iniciaremos a análise da aprendizagem de Helena apresentando as estratégias de aprendizagem utilizadas pela aluna e a seguir prosseguiremos à análise das estratégias e operações mais expressivas e que nos oportunizaram identificar e caracterizar o tipo de aprendizagem desenvolvido por ela, neste semestre.

Identificamos, no caso de Helena, a expressão de três tipos de estratégias de aprendizagem: estratégias cognitivas, de autorregulação e motivacionais.

Quadro 7 – Estratégias de aprendizagem utilizadas por Helena.

Estratégias de Aprendizagem apresentadas por Helena	Classificação das estratégias de aprendizagem
1- Seleção das principais informações no texto.	Estratégias cognitivas

<p>2- Realização de anotações, esquemas e questionamentos acerca do tema estudado.</p> <p>3- Estabelecimento de relações com assuntos estudados anteriormente.</p> <p>4- Avaliação das ideias apresentadas pelos textos e autores.</p> <p>5- Pesquisa por obras localizadas no referencial bibliográfico dos textos estudados, como forma de procurar informar-se sobre como o autor estruturou suas ideias.</p> <p>6- Elaboração de ideias síntese sobre o conteúdo.</p>	
<p>7 – Adequação das estratégias utilizadas ao tempo disponível para o estudo.</p> <p>8 – Planejamento do processo de escrita</p> <p>9 – Planejamento do tempo de estudo</p> <p>10 - Procura por alternativas que melhor solucionassem uma tarefa.</p> <p>11-Busca por outros textos e bibliografias que auxiliassem na compreensão do conteúdo</p>	Estratégias de autorregulação
<p>12 – Realização de “paradas” durante a realização do estudo, para descanso.</p>	Estratégia motivacional

As estratégias de aprendizagem apresentadas por Helena, no estudo do conteúdo das disciplinas, demonstraram a forte implicação da aluna na compreensão dos temas de seu maior interesse, o que envolveu processos singulares na integração de novos conhecimentos a conhecimentos que já possuía. Reconhecemos, nas estratégias expressadas, um forte desempenho autorregulado da aluna ao empreender esforços intencionais de compreensão dos conceitos estudados, de adoção de estratégias que melhor a direcionassem em busca de seus objetivos de aprendizagem, além do esforço na personalização do conhecimento. O desenvolvimento das estratégias de aprendizagem, como já explicitado nos outros casos, possibilitou-nos reconhecer, além de suas ações intencionais nesse processo, operações que caracterizaram o tipo de aprendizagem desenvolvido pela aluna.

Como estratégias cognitivas mais expressivas na aprendizagem de Helena, apresentamos:

- **A realização de anotações, esquemas e questionamentos acerca do tema estudado.**

Os cadernos das disciplinas A e D apresentavam esquemas relacionados ao estudo da maioria dos temas propostos. Estes esquemas eram compostos pelas ideias principais do

texto, em uma tentativa clara de compreensão das ideias apresentadas, mas também de anotações e questionamentos próprios acerca das leituras realizadas.

As anotações se constituíam de observações próprias acerca do assunto, em alguns momentos no estabelecimento de relações com aspectos de sua prática pedagógica e em outros no destaque de aspectos que necessitavam de melhor compreensão ou mesmo na explicitação de opiniões próprias. Apresentamos alguns trechos de entrevistas nos quais a aluna relata a utilização dessa estratégia, a qual também foi identificada por nós nos cadernos das disciplinas:

Eu tenho umas manias: eu tenho um caderno que é só dos encontros de orientação e eu, nessa bagunça, anoto minhas ideias. Então, a professora está orientando o trabalho de alguém e eu vou trazendo para o meu. Aí surge uma ideia que eu posso pensar, eu coloco aqui [...] eu penso: é mesmo? E vou atrás da ideia. São perguntas que eu vou fazendo na medida em que vou lendo, até mesmo numa aula quando alguém fala alguma coisa [...]. (Entrevista II).

[...] às vezes eu anoto o que eu concordo ou não, aí eu sento e vou escrever. E as vezes eu anoto o que me angustia, por exemplo (mostra as anotações no caderno): eu li um título de um texto “Educação para a liberdade”, aí eu pensei, educar para a liberdade? Mas que tipo de liberdade? Como a escola pode educar para a liberdade? E fui ler mais sobre isso. (Entrevista semiestruturada II).

Seus escritos no caderno, relativos ao estudo das temáticas iniciais da disciplina A, refletiam a intenção de interação com o texto, caracterizando, muitas vezes, as primeiras aproximações com o novo conhecimento, o que reconhecemos pelas sínteses compostas das ideias principais e que continham questões simples, que se mostravam formuladas acerca de determinadas ideias ou conceitos, como por exemplo: Como? Por que?

Em relação à elaboração de suas questões em seus estudos, assim se expressou Helena, ainda no início do semestre:

Eu acho que eu estou questionando pouco, não estou gostando, não. Eu sinto que é porque estou me aprofundando ainda no conhecimento, eu preciso conhecer mais para questionar. (Entrevista II).

Nesse sentido, vale destacar que, por diversas vezes, presenciamos o esforço da aluna em dedicar horas de seu dia a novas leituras e ao estudo, quando a encontrávamos na biblioteca ou em estudo na sala de sua orientadora. Consideramos esse elemento importante a nossa análise, pois entendemos que essas ações, ou seja, o esforço na busca por novos conhecimentos favorecia as operações de generalização e abstração no decorrer da aprendizagem dos conceitos, oportunizando que em diversas ocasiões a aluna demonstrasse novas ideias e se aproximasse ao pensamento teórico, em um movimento constante e gradativo que, aos poucos, definia cada vez maiores níveis das operações do pensamento sobre o conhecimento. Assim, corroboramos o que González Rey (2008) afirma quando diz

que o pensamento novo necessita nutrir-se de novas fontes de informação, que ajudarão na produção de novas ideias do aluno.

Como exemplo da construção acima, apresentamos a análise documental da bibliografia relacionada aos estudos da Teoria Histórico-Cultural, uma temática explorada na disciplina A e na qual a aluna revelou bastante interesse e esforço em sua compreensão. Percebemos que a bibliografia referente a esse estudo encontrava-se com diversas marcações, que expressavam:

- Movimentos de idas e vindas ao texto;
 - Conceitos e termos que deveriam ser melhor esclarecidos;
 - Esclarecimentos acerca de conceitos e termos;
 - Partes principais do texto;
 - Trechos marcados como sínteses de ideias do autor;
 - Dúvidas mais elaboradas acerca do conteúdo.
- **Pesquisa por obras localizadas no referencial bibliográfico dos textos estudados, como forma de procurar se informar como o autor estruturou suas ideias.** A utilização dessa estratégia cognitiva indicou-nos o que Cabanah et al (2002) reconhecem como sendo uma estratégia de abordagem profunda do conhecimento. No sentido de incorporar as novas informações do texto, a aluna procura as fontes utilizadas pelo autor de modo a que lhe auxiliem a estruturar as ideias do mesmo em um todo coerente e significativo para ela, favorecendo um processo compreensivo.
 - **Elaboração de ideias síntese sobre o conteúdo.**

O desenvolvimento dessa estratégia, por Helena, revelou um movimento de reelaboração do material de estudo, articulando-o em alguns momentos com ideias e questionamentos próprios acerca de seu conteúdo. Percebemos a utilização dessa estratégia a partir do estudo de alguns textos, em que parecia mais intencionalmente voltada a se esforçar em sua compreensão.

As estratégias de autorregulação apresentadas por Helena assumiram um papel importante em sua aprendizagem no mestrado. Essas estratégias, segundo Cabanach et al (2002) funcionam como mediadoras das relações entre a pessoa, o contexto e seu rendimento, o que, de acordo com Mitjás Martínez (2012a), evidencia a ação do sujeito que aprende. Como exemplo, podemos citar a seguinte estratégia desenvolvida pela aluna:

- **Procura por alternativas que melhor solucionassem uma tarefa**

Consideramos que essa estratégia revelou um posicionamento ativo e construtivo da aluna perante suas tarefas de aprendizagem, no dimensionamento das exigências, na procura por alternativas de ação e nas soluções pertinentes. A esse respeito assim se coloca Helena:

Acredito que as coisas funcionem assim: existem as necessidades apresentadas pelo estudo, por uma tarefa. Muitas vezes o tempo é limitado. Eu tenho que buscar estratégias para solucionar isso, levantar possibilidades. Acho que aí é que atua a criatividade. Então eu tento criar recursos para resolver isso. (Entrevista semiestruturada II).

Exemplo do desenvolvimento dessa estratégia foi a escrita de um artigo para a disciplina D, em que o tema era livre (a partir dos conteúdos trabalhados na disciplina) e a escrita em grupo. Helena relata que após escolhido o assunto pelo grupo, se colocou a pensar na melhor forma de elaboração do artigo. Nesse momento, entraram em ação, segundo reflexão da aluna, a necessidade e seu empenho em buscar alternativas de solução e, principalmente, sua imaginação. No Diário Reflexivo da Aprendizagem, relata essa situação de aprendizagem:

Preciso escrever um artigo sobre o que tenho lido, ouvido, pensado acerca da escola, da institucionalização do ensino. Interessante como as críticas são radicais, mas fazem todo sentido. Pensei então, que seria interessante saber o que pensavam meus colegas lá da escola. Na mesma tarde, precisei entrar no facebook para pegar um contato e, como era sábado, percebi que muitos professores estavam on line... tive uma ideia! Solicitar a colaboração no preenchimento de um instrumento investigativo para a escrita de um artigo, quem concordou, eu enviei por e mail o instrumento e recebi de volta quase no mesmo instante. Isso me ajudou demais na construção do artigo! (Diário Reflexivo da Aprendizagem – 23/05/2012).

Compreendemos que as estratégias de aprendizagem expressadas por Helena e as operações demonstradas em seu empenho por compreender e significar o conteúdo estudado expressaram uma aprendizagem caracterizada por uma abordagem profunda do conteúdo (BIGS, 2003 apud GALVÃO, 2012) por parte da aluna, o que promoveu sua compreensão de conteúdos trabalhados na disciplina. Em análise do artigo para a disciplina A, identificamos trechos que expressaram a compreensão efetiva de Helena em relação a conteúdos da disciplina. Esse processo mostrou-se no texto, principalmente no sentido da utilização da teoria na construção de argumentações acerca de seu tema: “O papel do professor na escola da atualidade, em uma perspectiva histórico-cultural”, demonstrando um processo de personalização da informação. Destacamos um trecho do artigo que expressa nossa construção:

Vygotsky (2003) enfatiza a função do professor e o papel que ele desempenha dentro do âmbito escolar, considerando-se que ele é o facilitador entre o objeto do conhecimento e a criança. Para ele é importante considerar o fato de que o professor precisa conhecer a realidade do aluno, para, a partir daí, desenvolver metodologias e mecanismos que permitam avanços e ampliação do conhecimento já adquirido pelo mesmo. Há assim, uma exigência por parte do professor, de que ele participe ativamente no meio em que atua. Diante do exposto, entendemos a importância da formação continuada em serviço [...]. (Artigo final desenvolvido na disciplina A).

Percebemos no trecho acima, que Helena utiliza-se das considerações de Vygotski acerca da função do professor para adentrar o tema da formação continuada de professores em serviço, já articulando ideias a respeito do desenvolvimento da possível função do coordenador pedagógico na escola, a partir do referencial da perspectiva histórico-cultural. Como explicitado anteriormente, esse é tema de seu projeto de pesquisa no mestrado. A avaliação da professora sobre o artigo foi que a aluna havia conseguido elaborar um texto com um eixo articulador, trazendo argumentos que alicerçavam um possível trabalho de pesquisa.

- **O planejamento do processo de escrita**

Essa estratégia de autorregulação constituía-se por um conjunto de estratégias que nos possibilitaram reforçar a construção de que a aprendizagem de Helena era marcada por decisões intencionais e conscientes de pensar e refletir acerca do conteúdo aprendido, além de aperfeiçoar sua expressão nesse processo. Na escrita para os artigos das disciplinas A e D, a aluna realizou um processo que denominou de “ruminação”. Esse processo consistia em ações de reflexão sobre o tema da escrita, através de um planejamento que envolvia a fundamentação sobre o tema, os questionamentos sobre o mesmo, a organização das ideias acerca do que pretendia escrever (Anexo), além de processos de auto avaliação em relação à realização da tarefa.

[...] eu tenho que planejar o texto, colocar os tópicos, aí eu vou ler, aí a partir do que vou lendo, estabeleço o diálogo, relação, reflexão. Acho que o texto é o resultado do meu pensamento próprio, fundamentado sobre o assunto [...]. (Entrevista II).

Eu tenho que desenvolver uma série de questionamentos sobre o assunto, preciso me planejar para me fundamentar também, mas para mim, compreender não basta, preciso estabelecer relações com o que já sei , preciso trazer o que estou pensando sobre o assunto. (Entrevista II).

Como exemplo dessa estratégia de Helena, apresentamos as seguintes anotações retiradas de seu caderno e que representavam uma série de questionamentos acerca do tema a ser explorado na escrita.

Podemos prescindir do conhecimento científico na escola?
 Que nível de desenvolvimento o indivíduo atinge sem o conhecimento científico?
 Como damos sentido à aprendizagem?

Como se constrói o sentido da mobilização do sujeito para aprender? (Caderno da disciplina A).

A utilização dessa estratégia em outra ocasião levou-nos a construir novas hipóteses acerca da aprendizagem de Helena. Em análise de uma proposta de estruturação dos capítulos referentes à fundamentação teórica que deveriam fazer parte de seu projeto de pesquisa, reconhecemos que Helena apresentou ordenação lógica das ideias e adequação das mesmas ao tema central; definiu os atributos essenciais a cada capítulo, algumas vezes através de tópicos e outras em questionamentos como forma de direcionar sua fundamentação e escrita. A definição dos títulos dos capítulos expressou a articulação entre suas ideias e a teoria que deveria fundamentar o seu trabalho, direcionando à produção de ideias próprias a partir desse referencial teórico. Como exemplo dessa construção, apresentamos a ordenação seguida pela aluna em relação aos títulos dos capítulos, a partir do tema: “A legitimidade do papel do coordenador pedagógico e os impactos de sua ação na prática docente”.

- O que se tem escrito sobre o coordenador pedagógico
- Das possibilidades do espaço de coordenação pedagógica: da teoria à prática
- Perspectiva histórico-cultural: do papel do professor ao papel do coordenador pedagógico (Proposta de capítulos do projeto de pesquisa)

Percebemos que o título do último capítulo inicia um processo que pode se caracterizar pela produção de ideias próprias da aluna e pela expressão de um movimento de personalização da informação, considerando-se que o tema da perspectiva histórico-cultural não teoriza acerca do papel do coordenador pedagógico e a aluna deveria vir a fazer uma articulação entre as ideias acerca da função da escola e do papel do professor, produzindo opiniões acerca do que poderia ser a função do coordenador pedagógico na escola, em uma abordagem histórico-cultural.

Concordamos assim com González Rey e Mitjans Martínez (1989, p. 35) ao afirmarem que a informação personalizada associa-se estritamente com as motivações do sujeito, o que determina que o próprio processo de sua recepção seja essencialmente ativo, individualizando o sujeito a mesma para fins de suas operações pessoais.

Compreendemos, por outro lado, nos subtópicos referentes a cada capítulo, ideias que apenas anunciavam uma necessária fundamentação teórica. Não percebemos subtópicos que já representassem a produção de ideias elaboradas sobre o que pressupomos no parágrafo acima. Esses elementos nos indicaram a orientação intencional da aluna à compreensão de novos conteúdos, de forma a utilizá-los em suas construções. Como exemplo, apresentamos:

Como a perspectiva histórico-cultural nos apoia para pensarmos em termos dessa prática?

Que salto qualitativo a perspectiva histórico-cultural pode trazer para a coordenação pedagógica? Quais seriam os reflexos disso no cotidiano escolar? (Proposta dos capítulos do projeto de pesquisa).

Em análise do desenvolvimento da estratégia de planejamento do processo de escrita, percebemos a presença de processos metacognitivos nas reflexões estabelecidas por Helena acerca de suas necessidades prévias ao processo de escrita. Esse processo de autorreflexão a respeito de sua própria aprendizagem nos possibilitou construir a hipótese de que apesar da intenção da aluna em produzir ideias próprias acerca do tema, faltava-lhe, ainda, conhecimentos com os quais operar, considerando-se o nível de exigência de produção de ideias e autoria solicitados em um curso de mestrado. O seguinte trecho de entrevista nos chamou atenção nesse sentido:

Sabe esse processo que eu chamo de ruminar? Então, ele tem muito a ver com o que o boi faz mesmo. Ele mastiga a ração, bota pra dentro e bota pra fora e é mais ou menos isso que eu preciso. Para escrever eu preciso ruminar, me fundamentar, eu preciso exercitar a reflexão sobre essa fundamentação, eu preciso me sentir segura nessa fundamentação para saber o que eu quero usar dentro do que eu quero dizer. Isso demora, meu processo é demorado, eu acho. (Entrevista II).

Podemos entender que mesmo que a aluna tenha tido contato com alguns desses conteúdos no curso de graduação, o mestrado exige um nível de aprofundamento que envolve novas leituras do conhecimento. Nesse sentido, o esforço da aluna face ao conhecimento aproximou-se do que Cabral e Tavares (2005) verificaram em sua pesquisa com alunos que iniciavam o ensino superior. Segundo os autores, no primeiro ano do ensino superior, o papel do estudante diante do conhecimento e da aprendizagem era mais associado a um esforço de aquisição e processamento de informação e respectiva retenção do que propriamente a uma elaboração e composição associada a processos de escrita elaborados e complexos, que exigem um elevado nível de competência e integração nos domínios bastante especializados do estilo acadêmico.

No Diário Reflexivo da Aprendizagem (Anexo C), Helena também se colocou a respeito da necessidade que sente de estudo e de aprofundamento nos conteúdos:

Nos debates em sala de aula, acompanhando as colocações, os argumentos dos colegas, penso que não sei muito [...]. Eu pensava ter uma boa bagagem, mas surpreendo-me, pensando que não tenho... por mais que eu leia, parece que falta muita coisa (Diário Reflexivo da Aprendizagem 08/06/2012)

Alguns processos e operações desenvolvidos por Helena também em suas participações nas aulas da disciplina A e ainda em suas anotações nos cadernos e outros registros, se mostraram significativos à análise de sua aprendizagem. Reconhecemos, nesse sentido, momentos em que a aluna revelou a importância da **articulação entre os**

conhecimentos estudados e a prática pedagógica a sua aprendizagem. Nos momentos em que procurava realizar essa articulação, percebemos que a aluna se expressava de diversas formas: concordando ou discordando da opinião dos autores estudados, dos colegas e professora, emitindo seus questionamentos a respeito dos conteúdos, utilizando suas aprendizagens na disciplina na realização de intervenções na prática pedagógica do projeto de pesquisa e intervenção no qual participava. Selecionamos alguns trechos de participações em aula que contribuíram a esta análise:

Como esse salto qualitativo é singular em cada aluno? Que mecanismos esse indivíduo aciona para dar essa virada? Podemos perceber isso em sala de aula, mas é difícil. O professor tem que estar em uma avaliação constante do aluno, inclusive para se auto avaliar e ver o que está funcionando ou não. (Observação de aula – 30/05/2012).

Nós temos um aluno no Observatório da Educação que é Síndrome de Down e eu percebi o quanto esse aluno encontra alternativas para aprender o que é proposto. Foi muito interessante chamar a atenção da professora sobre isso, pois eu expliquei a ela que isso são as vias colaterais de desenvolvimento e é papel da escola auxiliar o aluno nesse desenvolvimento. (Observação de aula – 06/06/2012).

No episódio acima, relatado por Helena, percebemos uma operação que revela a estabilidade que adquiriu um conceito aprendido, possibilitando sua transferência a uma situação da prática pedagógica. Nesse sentido, ressaltamos o que Mitjans Martínez (2009a) afirma sobre a importância do contexto da pós-graduação no favorecimento ao domínio da produção científica e da criatividade para sua utilização em situações concretas, a que possa contribuir realmente às transformações que a educação demanda.

As participações nas discussões em sala de aula e em trabalhos em grupo também mostraram momentos em que reconhecemos reflexões, dúvidas, e processos que revelaram a compreensão de conteúdos estudados. Percebemos que, na maior parte do tempo, Helena permanecia atenta às aulas, às explicações, participando em momentos esporádicos. Nesses momentos, explicitava alguma contribuição à discussão ou apresentava suas reflexões e dúvidas. Em uma aula acerca das Funções Psicológicas Superiores realizou uma observação que evidenciou um estudo aprofundado e reflexivo, para além do conteúdo em si:

Aprendi muito com Vygotski, seu processo de argumentação. Ele vai e volta. Levanta dúvidas, contrapõe estudos e nos desafia muito na leitura, na tentativa de ligar e relacionar suas ideias. (Observação de aula – 06/06/2012).

Em outro momento de aula reconhecemos a compreensão do conteúdo ao apresentar pertinência no exemplo apresentado acerca de uma questão proposta em aula:

Questão: As perspectivas de uso de domínio da natureza modificam o pensamento?

Helena: Tem um filme que vai mostrar que o indivíduo se desenvolve na apropriação da cultura, é o de Helen Keller. Inclusive pela apropriação da linguagem. (Observação de aula – 15/05/2012).

Nessas ocasiões, ainda, Helena demonstrava não apenas articular suas ideias e opiniões aos conteúdos aprendidos, mas respeitá-las e defendê-las diante dos estudos realizados e em situações de orientação. Os seguintes relatos colaboraram à nossa construção:

A professora me recomendou a leitura de uma dissertação como fundamentação ao meu artigo, eu li, me ajudou bastante, mas tinha umas coisas ali que eu não concordava, daí fui buscar em outros textos, para que pudessem me ajudar no que eu não concordava. Isso faz parte do processo que eu chamo de “ruminação” (Entrevista II).

Minha orientadora me orienta, sabe, mas não me impõe. Por exemplo: ela queria que eu trouxesse o Perrenoud para o trabalho e eu disse: olha, eu já tenho uma experiência com o Perrenoud, da minha monografia de especialização e eu não acho que ele vai me atender nesse momento. Eu não vou dizer que não vou incluí-lo, mas nesse momento, dentro do que eu tô pensando, não. Acho que tem outros autores, na perspectiva histórico-cultural, que podem contribuir mais às minhas ideias agora. Vamos esperar um pouco. E ela concordou. (Entrevista II).

6.3.3 Configurações e sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem de Helena

Consideramos que a **configuração subjetiva da relação com os pais** na infância seja uma fonte de sentidos subjetivos importantes na expressão de sua aprendizagem. A relação afetiva com os pais, seu exemplo de vida esforçado em relação a prover condições à manutenção dos filhos e o afeto que permeava as vivências familiares favoreceram que Helena produzisse sentidos subjetivos de superação, autovalorização e de busca por realização pessoal.

Helena pertencia a uma família de agricultores que não mediam esforços em propiciar condições a que os filhos estudassem. A valorização ao estudo se refletia na cobrança por boas notas e na imposição de que nunca deixassem de estudar. A admiração com a força de vida dos pais se refletiu em diversos trechos de entrevista, dentre os quais apresentamos como exemplo:

Meus pais vendiam ovo e leite para sustentar a gente na escola [...] Minha mãe frequentou muito pouco tempo de escola e aprendeu a ler e a escrever de tanto que queria. (Entrevista I).

Percebemos que Helena relata essas vivências com muito carinho e orgulho. Sua admiração pela força de superação da mãe nos revelou que esta era um modelo importante em sua vida.

Minha mãe cobrava a gente em relação a notas. Parece que ela enfiou o gosto pelo estudo dentro da gente [...] Ela se considera uma pessoa muito feliz por ter formado seus filhos: bióloga, pedagoga, engenheiro... (Entrevista semiestruturada).

O pai também se mostrou um exemplo importante e que favoreceu com que Helena produzisse sentidos subjetivos de buscar novas perspectivas de vida, através da fantasia e da imaginação que se abasteciam da comunicação afetiva que se constituía nessa relação. Exemplo de indicador dessa hipótese foi um relato de Helena que um dia nos chegou por e-mail, momentos após a realização de uma entrevista:

Olha... quando te falei dos meus pais, queria ter dito que meu pai foi a melhor referência para que eu buscasse um mundo novo... um lugar distante. Todas as noites ele nos reunia (eu e meus irmãos), na cozinha do sítio que morávamos, ao redor do fogão de lenha, iluminados pela labaredas da fonalha e nos contava looongass histórias de mundo tão distantes, onde as coisas eram possíveis, onde os sonhos se tornavam realidade,,, sonhos de pessoas simples como cada um de nós... crianças que cresciam da dureza da roça e ao mesmo tempo na doçura do amor que ambos, pai e mãe, nos dedicavam... Assim eu fui “aprendendo” que era alguém de valor, que podia sonhar, e que podia conquistar o que eu pretendesse desde que assim desejasse... (Momento Informal).

A esse respeito, González Rey e Mitjás Martínez (1989, p. 141) afirmam que quando os pais são verdadeiros modelos para os filhos, suas potencialidades educativas se multiplicam, pois a sensibilidade do filho para captar os detalhes do comportamento dos pais e converter isso em fonte de autoeducação cresce consideravelmente.

Reconhecemos, ainda, nessa configuração o valor da comunicação não como um ato que se esgota no momento interativo atual do sujeito como afirma González Rey (1995, p.5), mas pelo valor dessas relações estáveis de comunicação como formações subjetivas da personalidade, onde se integram diferentes sentidos psicológicos que, em sua organização necessária, definem o valor dessa relação para a personalidade e as diferentes consequências que para ela tem.

Assim, consideramos que essa configuração de sentidos subjetivos que emergia da relação com os pais foi uma fonte de produção de recursos subjetivos importantes para as vivências de Helena. Tomamos como exemplo a autodeterminação e força de individualidade que se mostraram na decisão tomada na adolescência, aos quatorze anos, ao casar-se e ir embora da cidade onde morava. Ao relatar esse momento de sua vida, reflete uma emocionalidade positiva ao se colocar sobre o conselho dos pais de que poderia ir, contanto que nunca deixasse de estudar:

Meus pais fizeram meu marido prometer que eu nunca deixaria de estudar. (Entrevista I).

Um indicador que consideramos importante e que nos conduziu nessa lógica configuracional foi o valor que Helena conferia ao seu passado e às suas experiências de vida,

expressos em um conjunto de frases no completamento de frases, o que nos revelou a força motivacional que as experiências do passado representavam em sua vida:

Acredito na força da história de cada um.

O passado me ensina, me torna quem sou, me leva...

Quando era criança aprendi o sentido da minha história, vida.

Sinto-me satisfeito quando olho para trás e percebo minha história e tudo que aprendo. (Completamento de frases).

Consideramos que a partir de sua saída de casa, **a relação com o marido**, se mostrou uma **configuração subjetiva** que se envolve em sua aprendizagem, ao se constituir de sentidos subjetivos de apoio diante da promessa feita aos pais, o que revela ter o estudo para Helena um sentido subjetivo muito próprio, relacionado ao afeto e ao compromisso que se constituiu da promessa feita aos pais.

Hoje, já depois de muitos anos de casada, Helena revê todo o processo desde sua saída de casa demonstrando muita admiração e carinho pelo marido. Em momentos informais em que tivemos acesso a fotos, relatos de viagens e conversas sobre o assunto, percebemos que essa configuração se mostra uma força motriz de sentidos subjetivos de confiança, apoio e de superação de dificuldades em relação a sua trajetória escolar.

Helena relata que desde que saiu de casa, aos quatorze anos, nunca deixou de estudar e em um trecho de entrevista expressa o apoio do marido nesse sentido:

Mesmo com filho, nunca parei de estudar. Lembro que muitas vezes meu marido ficava no carro, esperando com meu filho para mamar (Entrevista semiestruturada I).

A articulação entre a necessidade de cuidar da família e estudar não nos revelou uma emocionalidade negativa, de exaustão, de dificuldades extremas. Percebemos que, de certa forma, isso se deveu a relação de parceria entre ela e o marido, o que lhe oferecia tranquilidade para realizar todas as tarefas.

As experiências profissionais também se apresentaram como fonte de sentidos subjetivos relevantes e envolvidos na aprendizagem de Helena.

Logo no início da disciplina uma situação interessante levou-nos a pensar sobre a hipótese de que as experiências profissionais se constituíam uma configuração subjetiva importante para Helena, fonte de múltiplos sentidos subjetivos. Em aula, a partir de uma discussão a respeito das apropriações errôneas das ideias de Piaget pelo contexto pedagógico, a aluna mostrou-se muito irritada quando colocado que a partir dessas apropriações equivocadas das ideias de Piaget, acredita-se que não se pode corrigir os erros dos alunos. Em determinado momento da discussão, assim se colocou:

Nas formações que eu participei como professora, nunca me passaram isso. Eu tive experiências de formação, caí em escolas em que tinha oportunidade de aprender, refletir. Tínhamos espaço e tempo para isso. Não acredito nisso e nunca aprendi isso. (Observação de aula – 09/05/2012).

Essa hipótese veio se confirmando ao longo da pesquisa, a partir de indicadores que revelavam que sentidos subjetivos de orgulho, satisfação e autovalorização emergiam de seus relatos acerca de suas vivências profissionais.

Consideramos que realmente Helena teve experiências privilegiadas de formação profissional, atuando em contextos que priorizavam a formação teórica, com profissionais capacitados a isso. Por um bom tempo, Helena foi tutora em um curso de formação de professores vinculado à Universidade de Brasília e relatou as experiências únicas que teve de se aperfeiçoar e inclusive de realizar um curso de especialização. A esse respeito se expressa:

Tínhamos encontros de conhecimento e apropriação do projeto. À noite frequentávamos o curso de especialização e de dia dávamos aula para os professores. A gente estudava muito. Isso me deu uma base que não tem nada que tire isso de mim. Posso até estar tendo dificuldade em externalizar alguns conceitos aqui, mas tudo que se fala aqui eu já, pelo menos, ouvi falar. (Entrevista semiestruturada I).

Compreendemos também que a motivação pela profissão caracteriza-se pelo sentido subjetivo de que esta seja para ela um espaço de desenvolvimento, a qual a impulsiona a avançar em suas aprendizagens. Percebemos como indicadores dessa hipótese as seguintes frases do completamento de frases:

A escola é o espaço que me capacita e me desafia

Ser professora me instiga a buscar respostas

Estudo porque gosto e busco respostas

Trabalho porque gosto, me questiono e busco. (Completamento de frases).

Um sentido subjetivo de incompletude permeia essa configuração subjetiva. Acreditamos que Helena compreenda que as experiências profissionais e de formação não tenham lhe subsidiado, de forma consistente, conhecimentos teóricos que hoje são muito importantes a sua atuação no mestrado. Nesse sentido afirma:

Eu nunca havia lido um livro do Vigotski em espanhol, eu lia os livros traduzidos. Quando a gente vai lendo, a gente pensa como a formação inicial e até continuada nos propicia uma formação tão rasa. (Entrevista II).

Esse elemento lhe incita a aprender e aprofundar-se nos conteúdos, mesmo que isso envolva dificuldades e muitas vezes até frustrações:

Leio e faço sínteses, marco, busco outras fontes para compreender. Aprendo nas discussões, aí vai até ficando mais fácil. Muitas vezes tenho dificuldade de entender,

até choro, mas aí vou mais devagar na leitura e vou me familiarizando, isso ajuda. (Entrevista semiestruturada II).

A **aprendizagem** é uma **configuração de sentidos subjetivos** estreitamente vinculada às configurações anteriormente especificadas. Sentidos subjetivos destas configurações se atualizam e participam da forma como Helena se relaciona com as situações de aprendizagem.

O conjunto de instrumentos analisados nos favoreceu a construção da hipótese de que a aprendizagem para Helena representa transformação de si mesma. Essa representação da aprendizagem favorece e é favorecida por sentidos subjetivos de abertura, flexibilidade, de mudança diante de novas situações e exigências.

Consideramos que essa emocionalidade favoreça processos de autorregulação de seu comportamento em movimentos de superação, que para ela se vinculam a ver alternativas, tentar novas possibilidades.

Acreditamos que a experiência de aprendizagem do mestrado esteja permeada por esses sentidos subjetivos. Exemplo de indicadores dessa hipótese é sua expressão na redação “Minha aprendizagem”:

Tenho consciência de que minha aprendizagem é muito influenciada pelo meu processo histórico de constituição. Eu tenho meu próprio mecanismo de aprender, ele é pessoal e intransferível, o que ocorre é que, através das relações que vou estabelecendo ao longo da minha trajetória de vida, no momento a acadêmica, esse mecanismo de aprendizado vai se aperfeiçoando, refinando, atendendo às minhas necessidades de ser em permanente formação. (Redação “Minha Aprendizagem”).

Frases do exercício do completamento de frases também ilustram a construção acima:

Aprender tem sentido para mim quando causa transformações

Transformo-me a partir do que aprendo

Aprendo mais quando me transformo

Sou uma pessoa realizadamente em processo. (Completamento de frases).

Foi interessante perceber que as transformações a que se refere Helena passam por suas atitudes diante das situações, por seu envolvimento pessoal. As necessidades do contexto lhe incitam a reconhecer as próprias necessidades e procurar alternativas de avançar, se modificar. Ao ser questionada sobre a experiência do mestrado, como ela reagia às exigências e se sentia preparada para enfrentá-las, Helena assim se colocou:

Considero que o mestrado tem me trazido muitas necessidades. De mudanças pessoais mesmo, mais persistência, formas diferentes de estudar. Mas eu acredito que a partir das necessidades eu posso gerar possibilidades de ação. Por exemplo:

outro dia descobri que nos textos em espanhol, ler em voz alta me ajuda, facilita minha compreensão. (Entrevista III).

Entendemos que a implicação de Helena na atividade de aprender no mestrado se mostra através do caráter gerador que assumem suas ações perante as contradições que vivencia em sua aprendizagem. Para ela, aprender no contexto do mestrado tem sido exigente, nem sempre a produção de sentidos subjetivos é favorecedora desse processo, como é o caso da insegurança que sente diante de situações em que acredita não ter conhecimentos suficientes para enfrentar, porém seu caráter flexível e criativo diante dessas situações lhe possibilita experimentar ações diferenciadas. Essa construção pode ser ilustrada pela seguinte expressão de Helena:

Vejo minha aprendizagem como um processo de idas e vindas. Há momentos de angústia e há outros de satisfação [...] parece que sempre achamos que não sabemos, mas sempre se pode aprender. A angústia para mim significa que não estou paralisada, mas estou me lapidando. (Entrevista semiestruturada III).

Para González Rey (2007b), colocar-se como sujeito em uma atividade sempre levará a um posicionamento reflexivo e criativo, comprometido com a produção de sentidos subjetivos, o que acarreta o envolvimento da pessoa na atividade que desenvolve.

As percepções sobre suas necessidades pressupõem o processo reflexivo sobre si mesma e sobre o contexto, o que consideramos muito presente em Helena. Construímos essa hipótese a partir dos indicadores identificados a partir da seguinte frase do completamento de frases:

Tenho me proposto estudar qualitativamente no mestrado. (Completamento de frases)

Ao ser questionada em entrevista posterior acerca do que significava para ela essa frase, assim nos respondeu:

Quero que o estudo para mim aqui faça diferença no meu desenvolvimento [...] me dê condições de produtividade teórica. Dê condições diferentes de ver as coisas de outra forma em minha profissão. Quero que o estudo me propicie um reordenamento intelectual e afetivo, me constituindo uma nova pessoa, com novos saberes, novas experiências. (Entrevista III).

A forma positiva de se relacionar com as dificuldades revelou-se, em nossa análise, um sentido subjetivo que oportunizava a emergência da força de sua individualidade e de suas ações próprias em independência do contexto.

Um indicador dessa hipótese foi à concepção de criatividade para Helena, que se mostrou constituída por sentidos subjetivos de possibilidades e busca por alternativas diante das situações. Para ela, as situações, por mais difíceis que pudessem parecer, eram passíveis

de serem resolvidas e normalmente não a paralisavam. Em entrevista, revelou-nos possuir uma concepção muito própria de criatividade, que comprovamos fazer parte de suas vivências. Segundo Helena, criatividade era justamente essa busca por novas possibilidades, diante de qualquer coisa. No completamento de frases, percebemos indicadores dessa convicção:

Criatividade é possibilidade

Criar me leva à subversão da minha própria condição

Imagino sempre um mundo de possibilidades

As contradições necessárias, espaços de possibilidades. (Completamento de frases).

Reconhecemos como essa concepção favorecia atitudes de Helena em face às situações a serem enfrentadas. Ao nos relatar em conversa informal como conciliou o fato de haver marcado viagem de férias e a orientadora ter lhe pedido que continuasse trabalhando em seu projeto de pesquisa, comprovamos como essa busca por alternativas diante das situações fazia parte de suas vivências:

Perguntamos: E agora? O que você vai fazer?

Helena respondeu de forma tranquila: Vou conciliar as coisas, já combinei com meu marido: vamos à praia pela manhã e trabalho à tarde. (Completamento de frases).

O que comprovamos que realmente aconteceu, de forma comprometida, porém tranquila, revelando-nos uma emocionalidade de satisfação em poder estar se dedicando às duas atividades que eram importantes para ela no momento.

As possibilidades que engendra na resolução de situações e conflitos envolvem também sua força de superação, a autovalorização e sua necessidade de realização pessoal ao procurar o êxito em seus projetos. Em um de seus primeiros trabalhos acadêmicos no mestrado, demonstrou a satisfação por conseguir realizar uma atividade difícil para a qual havia expressado se sentir insegura em relação à aceitação das colegas do grupo, em grande parte já doutorandas, assim como relatou.

Hoje vim de uma reunião com meu grupo de estudo da disciplina. Levei o artigo que escrevi, a partir da experiência com os dados coletados via facebook. Demorei uns quatro dias debruçada sobre o trabalho. Escrevendo o artigo, fora o tempo anterior dedicado à leitura. Mas ao ouvir a leitura do meu texto pelas colegas, pude perceber que cumpri o objetivo. A avaliação, por parte delas foi positiva e todo o texto foi incluído no artigo coletivo. Valeu a pena! (Diário Reflexivo da Aprendizagem).

Concordamos com Amaral (2006) quando expressa que o êxito na aprendizagem não se relaciona apenas à aquisição de um conteúdo, mas também à construção de uma

autoimagem como aprendiz, que possibilita segurança em sua própria capacidade de construção de conhecimentos e de ir além.

Em entrevista, Helena assim se coloca a respeito das dificuldades enfrentadas no mestrado:

Eu procuro resolver as situações, mas engraçado, a sensação de que posso não conseguir algo pode até vir, mas passa. (Entrevista II).

Consideramos que um sentido subjetivo importante nessa configuração seja também sua capacidade de reflexão. Reconhecemos como Helena valorizava a reflexão, o contato consigo mesma. No completamento de frases, assim se expressou:

Quando estou sozinha gosto de ouvir meus pensamentos

Descubro-me nas minhas conversas interiores

Quando estou só converso comigo mesma... me “olho” por dentro. (Completamento de frases).

Compreendemos que outro indicador importante dessa hipótese foi a forma como se aproximou do instrumento Diário Reflexivo da Aprendizagem. Suas anotações eram carregadas de emocionalidade positiva, apesar de algumas vezes relatar dificuldades e inseguranças. Porém, percebemos um interesse expresso pela realização de colagens, de utilização de canetas coloridas, o que nos levou a compreender que sua implicação na prática do instrumento revelavam satisfação na realização dos registros, explicitando seus sentimentos e impressões acerca de suas vivências. Suas anotações, em alguns momentos refletiam angústias, mas logo após, novos sentidos subjetivos mostravam-se produzidos, revelando movimentos de superação, de busca de alternativas e novas possibilidades que a impulsionavam nas situações enfrentadas. Caracterizamos aí a expressão de sua condição de sujeito, a partir de seus posicionamentos ativos e intencionais diante de emocionalidades que poderiam não favorecer seu desenvolvimento. Em um registro, logo na abertura do Diário Reflexivo da Aprendizagem, Helena assim se descreve, a partir das palavras da autora Lya Luft:

Alguém diz que sou bondosa: está tão enganado que dá pena. Alguém diz que sou severa e acho graça. Não sou áspera, nem amena: estou na vida como o jardineiro se entrega em cada rosa: corte, sangue, dor e aroma para que a beleza fique na memória quando a flor passa. (Amar é lidar com os espinhos de quem ama por inteiro: com força, não com fraqueza). Auto Retrato – Lya Luft (Diário Reflexivo da Aprendizagem).

Como exemplo desses movimentos de superação e de como a citação acima, apresentada por ela, simbolizava sua forma de conviver com as dificuldades e de lhes conferir

um sentido subjetivo de processo e de força de enfrentamento, apresentamos trechos de registros do Diário Reflexivo da Aprendizagem:

Nesta tarde, em Atividades Programadas, analisamos uma tese de doutorado. Durante a análise uma aflição tomou conta de mim, quando diante da responsabilidade da pesquisa, comecei a me questionar se eu seria competente para tanto! Dúvida, medo, angústia, novamente solidão... [...]. (Diário Reflexivo da Aprendizagem – 06/06/2012).

Hoje também pensei que sou forte... posso me superar! Preciso focar nos meus objetivos... Penso que não tenho medo... só insegurança diante do desafio da Academia... Penso ser este um processo... (Diário Reflexivo da Aprendizagem – 06/06/2012).

6.3.4 O que o caso de Helena nos apresenta acerca do objetivo geral da pesquisa

Consideramos que, no caso de Helena, não houve expressão da aprendizagem criativa. Caracterizamos sua aprendizagem, neste primeiro semestre do mestrado, como uma **aprendizagem compreensiva**, marcada por processos de personalização da informação, orientados à compreensão dos conteúdos propostos.

Compreendemos que, da mesma forma que nos outros casos apresentados, sua organização subjetiva mostrou-se como a base para suas ações e processos no aprender. A produção de sentidos subjetivos acerca da aprendizagem: de incompletude de si mesma, de necessidade de maior aprofundamento no conteúdo que lhe desse possibilidades de produção teórica, foram, por exemplo, elementos que se organizaram como força motivacional às ações e operações de Helena em sua aprendizagem, se expressando na dedicação ao estudo, em seus diálogos próprios com o material de estudo, nas relações entre os assuntos estudados e a prática pedagógica e em seu próprio processo de escrita.

A elaboração de estratégias autorreguladoras e a presença de recursos subjetivos importantes à aprendizagem, como a reflexão e a imaginação, indicaram a expressão, por Helena, da condição de sujeito de sua aprendizagem, demonstrada por sua implicação nesse processo e pela capacidade de gerar alternativas efetivas de desenvolvimento nesse processo.

6.4 Análise integrativa dos casos

A articulação entre os três casos analisados permitiu-nos estabelecer algumas conclusões a respeito do objetivo geral de nossa pesquisa:

- 1) **Nos três casos estudados não encontramos a expressão da aprendizagem criativa. A aprendizagem compreensiva foi o tipo de aprendizagem predominante dentre as alunas da pesquisa. Em dois dos casos analisados, mostrou-se ainda a expressão da aprendizagem reprodutiva.** Esse aspecto corrobora o estudo realizado por Mitjás Martínez (2009a) em que a autora afirma ter sido a aprendizagem compreensiva o tipo de aprendizagem mais expressivo encontrado entre estudantes de pós-graduação. Apesar da expressão da aprendizagem compreensiva ter sido o tipo de aprendizagem comum entre as alunas, sua expressão realizou-se como um processo singularizado, a partir da constituição subjetiva de cada uma e dos recursos operacionais que apresentavam desenvolvidos. Nessa organização subjetiva, integraram-se sentidos subjetivos constituintes de configurações subjetivas diversas que se atualizavam e interagiam com aqueles produzidos na própria ação de aprendizagem. Reconhecemos que a aprendizagem compreensiva mostrou-se dominante nos momentos em que a produção de sentidos subjetivos favoreceu ações que possibilitaram abordagens mais aprofundadas do conhecimento. Sentidos subjetivos de reconhecimento social, autovalorização, de incompletude de si mesma, configurados singularmente no momento de aprender, foram reconhecidos como favorecedores de estratégias de aprendizagem e processos do pensamento orientados à compreensão do material de estudo, como: a elaboração de sínteses do conteúdo, organização prévia de questões no sentido de direcionar a leitura dos textos, articulação entre os conceitos estudados e a prática pedagógica, separação das ideias principais do texto e registros pessoais ao longo do mesmo, estabelecimento de relações com assuntos estudados anteriormente e de processos reflexivos na articulação entre a teoria e a prática pedagógica. O exercício da condição de sujeito no processo de aprender caracterizou a forma de aprender compreensivamente das alunas, através de uma atitude ativa frente à aprendizagem, na produção de alternativas que efetivassem esse processo, na geração de ideias próprias e no esforço intencional em compreender os conteúdos estudados. A aprendizagem reprodutiva mostrou-se em momentos em que a não produção de sentidos subjetivos sobre o conhecimento favoreceu uma relação superficial com o mesmo, demonstrada pela ausência ou por um baixo nível de elaboração das estratégias de aprendizagem e operações do pensamento. Verificamos com Márcia, porém, que a produção de uma emocionalidade negativa em torno do espaço social concreto do mestrado não favoreceu ações alternativas que possibilitassem sua expressão própria e produtiva em relação ao

conhecimento. Percebemos que também algumas necessidades de aprendizagem das alunas caracterizaram a expressão da aprendizagem reprodutiva. Neste aspecto, concordamos com o estudo realizado por Alencar e Fleith (2010a) em que professores de graduação identificaram serem as dificuldades de aprendizagem dos alunos, barreiras à expressão da criatividade neste nível de ensino.

- 2) **As estratégias de aprendizagem dominantes, expressadas pelas alunas, foram as estratégias cognitivas.** Nos tipos de aprendizagem, desenvolvidos pelas alunas, percebemos a predominância das estratégias cognitivas. Reconhecemos que, apesar das alunas demonstrarem o desenvolvimento de estratégias de autorregulação, estas não se apresentaram de forma predominante. Compreendemos assim, a partir da análise do conjunto das estratégias de aprendizagem expressas nos casos estudados, que a atitude ativa e intencional das alunas no desenvolvimento de ações de aprendizagem articulava-se à motivação por compreender o conteúdo proposto, o que levava à predominância das estratégias cognitivas. Em relação à aprendizagem criativa, Oliveira (2010) percebeu que a orientação à transgressão do conhecimento, configurada subjetivamente nos alunos criativos, os direcionava de forma essencial à elaboração de estratégias de autorregulação, o que não aconteceu nas alunas estudadas, tendo em vista que não foi caracterizada criatividade em sua aprendizagem.

- 3) **Diversas configurações subjetivas, constituídas por sentidos subjetivos singulares, mostraram-se envolvidas na aprendizagem das alunas, dentre estas a aprendizagem e a profissão.** Amaral (2006) e Oliveira (2010) reconheceram em estudantes criativos que a necessidade de aprender gerava entusiasmo e motivação e direcionava os aprendizes a novas aprendizagens. Nas alunas participantes de nossa pesquisa, a aprendizagem, constituída por sentidos subjetivos singulares e perpassada por outras configurações subjetivas, mostrou-se como motivação na busca por aprender mais, aperfeiçoar-se e compreender os conteúdos estudados. Para Helena, sentidos subjetivos de incompletude de si mesma e de necessidade de saber mais, a direcionavam a se dedicar a um maior aprofundamento no conteúdo, no sentido de que esta ação lhe oferecesse possibilidades de produção teórica. Márcia, em determinados momentos de confronto com os elementos subjetivos constituintes do espaço social do mestrado, conseguiu produzir um espaço próprio de subjetivação ao demonstrar

análises reflexivas de suas informações de pesquisa, momento em que se inter-relacionaram a sua aprendizagem, sentidos subjetivos da profissão. A aprendizagem para Luana mostrou-se constituída de sentidos subjetivos de transformação pessoal e impulsionava a aluna em sua ação de aprender com o objetivo de enxergar o mundo de outra forma. Concordamos assim com Souza (2010) quando afirma que o uso de estratégias está condicionado a uma série de fatores, sendo que muitos destes são de natureza motivacional. Percebemos que apesar das configurações subjetivas da aprendizagem e da profissão apresentarem-se constituídas por sentidos subjetivos muito singulares, de um modo geral, revelavam interesses, necessidades, aspirações, expressões de ideais que se expressavam como motivos que impulsionavam os alunos a aprender. De forma muito relevante, em Márcia, reconhecemos que a impossibilidade de relacionar a teoria com a prática pedagógica, por exemplo, prejudicava seu interesse e uma expressão produtiva na ação de aprender.

- 4) **Evidenciamos, na expressão da aprendizagem compreensiva, a ação do sujeito que aprende.** Nesse sentido é importante observar a diferenciação que González Rey (2011c, p.214) realiza entre a pessoa e o sujeito. Segundo o autor, “o sujeito é a pessoa capaz de abrir espaços próprios, específicos de produção subjetiva dentro dos espaços sociais [...]..”As estratégias de aprendizagem, como evidenciam Mitjás Martínez e González Rey (2012) demonstram exatamente esse movimento do sujeito no processo de aprender. Compreendemos nos casos estudados, que da mesma forma que Oliveira (2010) percebeu em seu estudo acerca de estudantes criativos, também na aprendizagem compreensiva efetiva, onde o estudante participa como sujeito ativo e intencional de sua aprendizagem, os sentidos subjetivos configurados na aprendizagem assumem uma ação reguladora nesse processo.

- 5) **A organização do contexto escolar demonstrou ser um importante elemento relacionado a aprendizagem das alunas no mestrado.** Mitjás Martínez (2012a) confere especial valor à organização do espaço sócio relacional da escola. Segundo a autora, apesar da expressão complexa dos processos subjetivos não permitirem relações lineares de causa e efeito, mudanças nesses espaços se fazem necessárias na promoção de aprendizagens complexas, como é o caso da aprendizagem criativa. Em nossa pesquisa, comprovamos que o aprendiz gera sentidos subjetivos sobre o espaço social, que podem ser favorecedores ou não de sua aprendizagem. Reconhecemos,

porém que de um modo geral o espaço de ensino-aprendizagem da pós-graduação não contribuiu de forma relevante à promoção da criatividade nas participantes da pesquisa, principalmente em relação a alguns aspectos revelados em nossas análises: a priorização à lógica de transmissão dos conteúdos, o escasso relacionamento entre professor e aluno, o desconhecimento dos interesses e motivações dos alunos à aprendizagem e a excessiva fragmentação do conhecimento pela falta de articulação e diálogo entre as diferentes linhas de pesquisa. Consideramos que os momentos mais favoráveis à aprendizagem das alunas em nossa pesquisa foram aqueles relacionados aos processos de comunicação desenvolvidos entre alunos e professores ou orientadores, além de entre os próprios alunos em grupos de estudo e de discussão dos conteúdos e quando o trabalho pedagógico do professor revelou-se intencionalmente direcionado a desenvolver formas mais complexas de relação com o conhecimento, aspecto também reconhecido no estudo de Mitjás Martínez (2009a).

Concluimos que diferentes tipos de aprendizagem foram demonstrados pelas alunas, caracterizados por ações e processos de aprender sustentados pela produção de sentidos subjetivos muito diversos e que definiam a qualidade dessas aprendizagens. A aprendizagem compreensiva, como o tipo de aprendizagem predominante entre as participantes da pesquisa mostrou-se a expressão da inter-relação entre a atuação das alunas como aprendizes autorreguladas, a motivação à aprendizagem configurada pela geração de sentidos subjetivos singulares e os recursos subjetivos que se apresentavam desenvolvidos no momento de aprender. Reconhecemos que a aprendizagem criativa, como aquela essencialmente expressa pelo caráter gerador e transgressor do sujeito em relação ao conhecimento, não foi expressa pelas alunas. Acreditamos que alguns motivos possam ter interferido e dificultado a expressão desse tipo de aprendizagem, dentre eles: necessidades de aprendizagem apresentadas pelas alunas, a produção de uma emocionalidade negativa sobre o contexto escolar e a expressão de um nível de compreensão ainda inicial do conhecimento, dificultando elaborações mais complexas acerca do mesmo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central de nossa pesquisa foi compreender a aprendizagem de professores na pós-graduação, com foco na aprendizagem criativa. Entendemos que nosso estudo envolveu-se por um grande esforço diante de um tema tão complexo e das limitações que oferece uma pesquisa de mestrado. Acreditamos que fomos capazes de apontar questões relevantes, que, porém necessitam de um olhar mais aprofundado e longitudinal, no sentido de contemplarem as especificidades desse processo, suas inter-relações com o contexto de ensino-aprendizagem, além das contribuições ao desenvolvimento do adulto professor.

Consideramos que nosso trabalho congregue compreensões acerca da aprendizagem de professores em nível de pós-graduação que nos oportunizam entender que esses processos ao mesmo tempo em que envolvem características peculiares que se relacionam às histórias de vida e de aprendizagem constituídas ao longo da vida, continuam a se beneficiar da organização de contextos de ensino-aprendizagem que contemplam a dialogicidade, a singularidade dos alunos, e principalmente, um trabalho pedagógico intencional, voltado ao desenvolvimento dos mesmos.

Percebemos, por exemplo, que a dominância, em termos gerais, dos aprendizes como indivíduos autorregulados em seu estudo e aprendizagem, demonstrando uma condição importante da categoria sujeito que aprende (González Rey, 2008), não se mostrou suficiente à expressão de formas mais complexas de aprendizagem, como é o caso da aprendizagem criativa. Dificuldades na expressão de processos lógico-formais da aprendizagem e suas relações com a constituição subjetiva dos alunos, além de outros importantes recursos subjetivos a serem pesquisados, mostraram-se lacunas importantes na aprendizagem desses profissionais e que devem ser consideradas pelos contextos de pós-graduação de professores.

Nesse sentido, voltar o nosso olhar a aprendizagem de adultos professores em nível de pós-graduação nos possibilitou reconhecer o campo fértil, como relevado por Mitjans Martínez (2009a), à aprendizagem dos professores nesse nível de ensino. As participantes de nossa pesquisa mostraram-se envolvidas por ideais profissionais e mobilizadas à aprendizagem, o que nos leva a crer que professores em aprendizagem no contexto de pós-graduação estejam comprometidos com seu processo de desenvolvimento. Essa importante constatação, nos propicia refletir acerca da necessária organização desse ambiente no favorecimento a que os aprendizes realmente ampliem suas possibilidades de produzir conhecimentos que contribuam aos processos de mudanças na educação.

Consideramos que a organização dos contextos de formação continuada em nível de pós-graduação e a ampliação da garantia de políticas públicas que oportunizem aos professores dedicarem-se exclusivamente às atividades de estudo em nível avançado, além daquelas que assegurem posteriormente o aproveitamento dos conhecimentos desenvolvidos por eles, nos diferentes contextos de atividade profissional em que atuam, são medidas que poderiam contribuir às melhorias tão almejadas no campo educativo. Para isso, no entanto, necessita-se do desenvolvimento crescente de investigações voltadas à compreensão de como o professor aprende, em suas possibilidades de estabelecer relações cada vez mais complexas com o conhecimento, voltadas à geração de ideias novas, que sejam valorosas ao sujeito e de forma relevante ao desenvolvimento do campo profissional.

Nessa intenção, avançamos ao identificar e caracterizar a expressão, pelas alunas, de diferentes tipos de aprendizagem, que tinham em sua base configurações subjetivas diversas mobilizando-as em sua ação de aprender. Consideramos a importância desse aspecto à geração de novas zonas de sentido acerca da diversidade da aprendizagem e das possibilidades de expressão do sujeito que aprende.

Reconhecemos, principalmente no sentido de contribuir às pesquisas futuras, a necessidade de um maior aprofundamento no desenvolvimento de instrumentos específicos direcionados a explorar a compreensão real do conhecimento estudado pelos alunos. Acreditamos que esse elemento permitiria um entendimento mais claro dos níveis de compreensão desenvolvidos pelos alunos, o que identificamos como uma limitação em nossa pesquisa.

A partir das compreensões oportunizadas por nosso estudo, voltamo-nos a apontar algumas direções a pesquisas futuras:

- a) Investigar, com profundidade, as dificuldades cognitivo-intelectuais dos alunos em nível de pós-graduação e suas inter-relações com os processos subjetivos envolvidos na aprendizagem;
- b) Ampliar o estudo acerca das inter-relações entre o tipo de aprendizagem desenvolvida por alunos na pós-graduação e a organização do espaço de ensino-aprendizagem;
- c) Realizar um estudo longitudinal no sentido de investigar as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento do adulto professor.
- e) Estudar como se expressa a aprendizagem de professores que realizam cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em sua prática pedagógica.

No percurso de nossa pesquisa nos deparamos com as dificuldades enfrentadas pelos professores em sua aprendizagem no contexto escolar da pós-graduação e nesse processo tivemos a gratificante experiência de descobrir pessoas que se desenvolviam como sujeitos de sua aprendizagem, o que o envolvimento no processo da pesquisa foi um importante indicador. Não raras vezes, as participantes de nossa pesquisa nos alertaram da importante tarefa a que nos propusemos, principalmente no sentido de lhes oferecer um olhar científico sobre suas aprendizagens, o que se mostrou de muito interesse a todas. Esse elemento foi uma fonte de motivação ao nosso estudo, na crença da importância de que os contextos escolares, como amplamente destacamos, se organizem em qualquer nível de ensino a possibilitar que os sujeitos tenham reais oportunidades de desenvolvimento, por meio de aprendizagens produtivas, confrontadoras e complexas.

REFERÊNCIAS

- ACCORSI, D. M. P et al. Envolvimento Cognitivo de Universitários em Relação à Motivação Contextualizada. **Psico USF**, v.12, n.2, p.291-300, jul./dez. 2007.
- AGRINO, S.O; ESPINOSA, L. S. A. Funcionamento Metacognitivo de Estudantes Universitarios Durante la Escritura de Reseñas Analíticas. **Universitas psychologica**, Bogotá, v.6, n.3, p. 493-506, sept./dic. 2007.
- ALENCAR, E. M. L. S. Princípios sobre Criatividade e sua Expressão no Contexto Educacional. **Boletim da Apepicta**, Porto, v.4, p. 6-9, 2001.
- _____. O Estímulo à Criatividade em Programas de Pós-Graduação segundo seus Estudantes. **Psicologia: reflexão e crítica**, 15 (1), p.63-70, 2002.
- _____. Criatividade no Contexto Educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.23, p.43-49, 2007a.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH. D. S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília: UnB, 2003.
- _____. Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 21, n.1, p. 85-91, 2005.
- _____. Escala de Práticas Pedagógicas para a Criatividade no Ensino Fundamental: estudo preliminar de validação. **Interação em Psicologia**, v. 11, p. 231-239, 2007b.
- _____. Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 24 (1), p. 59-65, 2008.
- _____. Criatividade na Educação Superior: fatores inibidores. **Avaliação**, UNICAMP, v.15, 2010a.
- _____. Escala de Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior. **Avaliação Psicológica**, v.9. 2010b.
- ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. J. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson, 2004.
- AMARAL, A. L. S. N. **O Sentido Subjetivo da Aprendizagem para Alunos Universitários Criativos**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- _____. **A Constituição da Aprendizagem Criativa no Processo de Desenvolvimento da Subjetividade**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da 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. **A Complexidade da Aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, p. 149-192, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A; DARSIE, M. M. P. O Diário Reflexivo: avaliação e investigação didática. **Meta**: avaliação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, jan./abr. 2010.

BADIA, M. C. Las Estrategias de Aprendizaje em el Proceso de Composición Escrita. In: C, Monereo Font (Org.). **Estrategias de Aprendizaje**. Madrid: Visor Dis, p. 147-177, 2000.

CABANAH et al. Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. In: GONZÁLEZ-PIENDA J. A.; et al (Org.). **Estrategias de Aprendizaje**: Concepto, evaluación e intervención. Madrid: Pirámide, p.17-35, 2002.

_____. El Ajuste de los Estudiantes con Múltiples Metas a Variables Significativas del Contexto Académico. **Psicothema**, Oviedo, v.11, n.2, p. 312-323, 1999.

CABRAL, A. P.; TAVARES, J. Leitura, Compreensão, Escrita e Sucesso Acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.9, n.2, p.203-213, 2005.

CALDERÓN, L.; CHIECHER, A. Estrategias de Aprendizaje. ¿ Procesos en Construcción? Comprando el Desempeño Estrategico en Educación Secundaria y Universitaria. **Revista Electrónica “Atualidades Investigativas en Educación”**. v.12, n.12, 2012.

CROSS, K. P. **Adult as learners**: increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creatividad**: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Buenos Aires: Paidós, p. 55-68, 1996.

DANIS, C.; SOLAR, C. Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos: uma perspectiva. In: DANIS, C.; SOLAR, C. **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, p. 11-20, 1998.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e Aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 99, n.11, p.47-59, 1996.

FADEL, S. J.; WESCHLER, S. M.; Criatividade na Universidade: potencialidade e possibilidades de transformação. In: WESCHLER, S. M.; NAKANO, J. C. (Org.) **Criatividade no Ensino Superior**: uma perspectiva internacional. São Paulo: Vetor, p. 202-235, 2011.

FLEITH, D. S. Teacher and Student Perceptions of Creativity in the Classroom Environment. **Roepers Review**. Bloomfield Hills, Michigan, v.22, n. 3, p.148-153, 2000.

_____. Criatividade: novos conceitos e ideias aplicabilidade à educação. **Cadernos de Educação Especial**, v.17, n.1, 2001.

- _____. Promoção da Criatividade no Contexto Escolar. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) **Talento Criativo**: expressão em múltiplos contextos. Brasília: UnB, p. 143-158, 2007.
- FONT, C. M. El Asesoramiento en el Ámbito de las Estrategias de Aprendizaje. In: FONT, C. M. (Org.). **Estrategias de Aprendizaje**. Madrid: Visor Dis, p.15-45, 2000.
- FONT, C. M.; BERTRAN, E. M. La Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje. In: FONT, C. M. (Org.). **Estrategias de Aprendizaje**. Madrid: Visor Dis, p.115-137, 2000.
- GALVÃO, A et al. Estratégias de Aprendizagem: reflexões sobre universitários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.93, n.235, p.627-644, set./dez. 2012.
- GATTI, B. A. Tendências da Pesquisa em Psicologia da Educação e suas Contribuições para o Ensino. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. **Concepções e Práticas em Formação de Professores**: diferentes olhares. Goiânia: Alternativa, p.105-116, 2003.
- GIGLIO, Z. G. **A Criatividade na Produção de Textos**: as concepções de criatividade de professores de português que lecionam de 5ª à 8ª série. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1996.
- _____. A Criatividade, o Eu e a Educação Não Formal: os frutos da parceria. **Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**, Brasília, v. 8, n.15, 2002.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Comunicación, Personalidad y Desarrollo**. Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- _____. **Epistemología Cualitativa y Subjetividad**. Habana: Pueblo y Educación, 1997.
- _____. Subjetividad Social y Proceso de Construcción del Conocimiento. **Revista Educación La Habana**, n.94, p. 20-24, maio/ago.1998.
- _____. La Afectividad desde una Perspectiva de la Subjetividad. **Psic**: teoria e pesquisa, Brasília, v. 15, n.2, p.127-134, maio/ago.1999a.
- _____. Psicologia e Educação: desafios e projeções. In: RAYS, O.A.R. (Org.). **Trabalho Pedagógico**: realidade e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999b.
- _____. A Pesquisa e o Tema da Subjetividade em Educação. **Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados**, PUC, São Paulo, v.13, p. 9-15, 2001.
- _____. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- _____. O Sujeito, a Subjetividade e o outro na Dialética Complexa do Desenvolvimento Humano. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O Outro no Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 1-28, 2004.

_____. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p.27-52, 2005.

_____. As Categorias de Sentido, Sentido Pessoal e Sentido Subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.24, p. 155-179, 2007a.

_____. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007b.

_____. O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M.C.V.R. **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, p.29-44, 2008.

_____. La Significación de Vygotski para la Consideración de lo Afectivo em la Educación: las bases para la cuestión de la subjetividade. **Revista Electrónica “Actualidade Investigativas em Educação”**, v. 9, Número Especial, 2009a.

_____. Questões Teóricas e Metodológicas nas Pesquisas sobre a Aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS MARTINEZ, A; TACCA, M.C.V.R. **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, p.119-148, 2009b.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. **El pensamiento de Vigotsky**: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. Mexico: Trillas, 2011a.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011b.

_____. **Subjetividade e Saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011c.

_____. A Configuração Subjetiva dos Processos Psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, p.21-42, 2012.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **La Personalidade, su Educación y Desarrollo**. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

_____. Psicologia da Aprendizagem. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; FREITAS, S.N.; FUNGGHETTO, S.S.; SERIQUE, J.A.B. **Aprendendo a Aprender**, Brasília: Uniceub, p.13-85, 2003.

HOLLY, M. L. Investigando a Vida Profissional dos Professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1995.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, 19(2), p.177-185, 2006.

LIBERALI, F. C. **O diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1999.

MARTON, F; SALJO, R. On Qualitative Differences in Learning: I. Outcome and process. **British Journal of Educational Psychology**, 46(1), p.4-11, 1976.

MENEZES FILHO, N. A. Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil. In: DUARTE, P. G.; SILBER, S.D.; GUILHOTO, J. **O Brasil Do Século XXI**, São Paulo: Saraiva, v.1, p. 231-256, 2011.

MERRIAN, S. B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning in Adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Josey-Bass Publishers, 1999.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Como Desarrollar la Creatividad em la Escuela, In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **Pensar y Crear: Estratégias, programas y métodos**, La Habana, v.1, p. 156-208, 1995.

_____. **Criatividade, Personalidade e Educação**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Pensar, Crear y Transformar: desafios para la educación. In: **I Simpósio Multidisciplinar – Pensar Criar e Transformar**, São Paulo: Unimarco, v.1, p. 15-26, 2000.

_____. La Interrelación entre Investigación Psicológica y Práctica Educativa: in análisis crítico a partir del campo de la creatividad. In: Zilda A. del Prette (Org.). **Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida**. Campinas: Alinea, 2001.

_____. A Criatividade na Escola: três direções de trabalho. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, UnB v.8, n.15, p. 189-206, jul./dez. 2002.

_____. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 1-26, 2005.

_____. A Criatividade como Princípio Funcional da Aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008a.

_____. **Coordenação Pedagógica: espaço de aprendizagem coletiva e de estímulo a práticas criativas e inovadoras**. Brasília: UnB, 2008b.

_____. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, p. 69-94, 2008c.

_____. El Dialéctico Perfil de las Personas Creativas. In: FERREIRO, R.; et al. In: **La Creatividad: um bien cultural de la humanidad**. México: Trillas, 2008d.

_____. Processos de Aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da Aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 213-261, 2009a.

_____. Vygotski e a Criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Z. G.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTO, D. (Org.). **Da Criatividade à Inovação**. Campinas: Papyrus, p.11-38, 2009b.

_____. Aprendizagem Criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, p.85-110, 2012a.

_____. A aprendizagem criativa: implicações para o trabalho pedagógico. In: NUNES, C. P. (Org.). **Didática e formação de professores**. Ijuí: UNIJUÍ, p.93-124, 2012b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. O Subjetivo e o Operacional na Aprendizagem Escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, p.59-84, 2012.

MORETTINI, M.T. **A aprendizagem dos professores em contexto de grupo-oficina na Apropriação da Teoria Histórico-Cultural**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009.

NEUBERN, M. S. **Complexidade & Psicologia Clínica**: desafios epistemológicos. Brasília: Plano, 2004.

NEUBERN, M. S. Psicoterapia, Dor e Complexidade: construindo o contexto terapêutico. **Psic.:** teoria e pesquisa, Brasília, v. 26, n. 3, p. 515-523, jul/set 2010.

NEVES-PEREIRA, M. **Efeitos de um Treinamento de Criatividade no Desempenho Escolar e nas Habilidades Criativas de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 1996.

_____. Uma Leitura Histórico-Cultural dos Processos Criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In: VIRGOLIM, A.M.R. **Talento Criativo**: Expressão em múltiplos contextos. Brasília: UnB, p. 65-86, 2007.

NUÑEZ, J. C. et al. El Aprendizaje Autorregulado como Medio y Meta de La Educación. **Papeles del Psicólogo**, v.23 (3), p. 139-146.

OLIVEIRA, C.T. **Estratégias de Aprendizagem e Subjetividade em Estudantes Criativos no Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Cultura e Psicologia**: questões sobre o desenvolvimento do adulto. São Paulo: Aderaldo & Rotschild, 2009.

OLIVEIRA, Z.M.F.; ALENCAR, E.M.L.S. A criatividade faz a Diferença na Escola: o professor e o ambiente criativos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n.2, p. 295-306, maio/ago. 2008.

OLIVEIRA, Z.M.F.; ALENCAR, E.M.L.S. Criatividade na Formação e Atuação do Professor do Curso de Letras. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.11, n.2, p.223-237, jul./dez. 2007.

PÉREZ, J. C. N.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; MONTERO, C. R. Evaluación de Las Estrategias de Aprendizaje. In: GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; et al. (Org.). **Estrategias de Aprendizaje: concepto, evaluación e intervención**. Madrid: Pirâmide, p.39-50, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p.17-54, 2006.

RIBEIRO, I.S.; SILVA, C.F. Auto-Regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.23, n.4, p.443-448, out./dez. 2007.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, F. N. S. **A qualidade do conhecimento do aluno de psicologia diante de situações-problema**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2012.

ROSÁRIO, P. et al. Processos de Auto-regulação da Aprendizagem em Alunos com Insucesso no 1.º ano de Universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n.2, p.349-358, jul./dez. 2010.

ROSSATO, M. **O Movimento da Subjetividade no Processo de Superação das Dificuldades de Aprendizagem Escolar**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2009.

SANTOS, A. A. A.; et al. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em Alunos de Psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 23(1), p.83-91, jan./mar. 2006.

SANTOS, O. J. X. **O professor enquanto estudante: suas estratégias de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SATHLER, T.C; FLEITH, D. S. Estímulos e Barreiras à Criatividade na Educação à Distância. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.27, n.4, out./dec.2010.

SILVA, A. L. A Auto-Regulação na Aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e intervenção. In: SILVA, A. L.; et al. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto, p.17-39, 2004.

SILVA, G. O. L.; WECHSLER, S. Estilos de Aprendizagem: análise de produção científica Brasileira. **Revista Estilos de Aprendizaje**, v. 5, n.5, p. 146-159, abr. 2010.

SMITH, M. C. Adult Educational Psychology: diverse perspectives from an emerging field. Introductory comments. In: Annual meeting of the American Educational Research

Association, 1999, Montreal. Disponível em:
<<http://www.cedu.niu.edu/%7Esmith/Unpubs/Adultedpsy.pdf>> Acesso em: 14 dez. 2012.

SOUZA, D. R.; ALENCAR, E. M. L. S. Práticas de Avaliação no Curso de Pedagogia e suas Contribuições para a Criatividade Discente. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v.39, n.2, p.182-191, abr./jun. 2008.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de Aprendizagem e Fatores Motivacionais Relacionados. **Educar**, Curitiba, UFPR, n. 36, p. 95-107, 2010.

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

TAVARES et al. Atitudes e Estratégias de Aprendizagem em Estudantes do Ensino Superior: estudo na universidade dos açores. **Análise Psicológica**, 4 (xxi), p. 475-484, 2003.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Uma Crítica às Teorias Clássicas da Aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, UnB, v.12, n.22, p.109-130, jan./jun.2006.

WESCHLER, S. M. **Criatividade**: descobrindo e encorajando contribuições teóricas e práticas para as mais diversas áreas. Campinas: Psy, 1993.

_____. O desenvolvimento da Criatividade na Escola: possibilidades e implicações. **Revista Estudos de Psicologia**, v.12, n.1, 1995.

_____. Criatividade e Desempenho Escolar: uma síntese necessária. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, UnB, v.8, n.15, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Eixos da entrevista I³

- História de vida escolar
- História de vida sócio familiar
- História de vida profissional
- Motivação para o estudo
- Ideias, fantasias ou projetos a desenvolver
- Recursos e caminhos que utiliza para aprender
- Conhecimentos e descobertas significativas a que chegou por si mesmo
- Participação em eventos e congressos na área de estudo e profissional.
- Atividades extracurriculares
- Reconhecimentos e/ou estímulos recebidos
- Publicações e outras produções

³ Instrumento adaptado de Mitjans Martínez (2007).

APÊNDICE B - Eixos para a entrevista II – Entrevista com foco nas estratégias de aprendizagem desenvolvidas na realização de uma tarefa concreta de aprendizagem (Artigo desenvolvido para a disciplina A)⁴

Planejamento

- Como elaborou o tema do artigo?
- Como procedeu antes do processo de escrita?
- Como estudou os temas a serem tratados no artigo?

Supervisão:

- Que aspectos favoreceram sua escrita e quais dificultaram?
- Como reagiu diante das dificuldades que apareceram durante a realização do artigo?

Valoração/avaliação:

- Como você avalia seu processo de escrita do artigo?

Estratégias cognitivas:

- Como elaborou as ideias e informações a serem abordadas no texto?
- Realizou alguma estratégia específica nesse sentido?

Estratégias motivacionais:

- O que te impulsionou na escrita do artigo?
- O que te levou a escrever?
- Como lidou com as emoções nesse processo?

⁴ Instrumento adaptado de Oliveira (2010).

APÊNDICE C - Eixos para a entrevista III

- A importância da aprendizagem na vida do sujeito
- A motivação para o estudo
- Auto imagem como aluno
- Situações de ensino-aprendizagem que considera promotoras da sua criatividade e aquelas que considera uma barreira às mesmas
- Lembranças de aprendizagem importantes em sua vida
- Relações entre aprender e criar
- Vivências de prazer na aprendizagem
- Vivências de frustração na aprendizagem
- Pontos fortes e fracos como aluno (explorar o exercício de autorreflexão)
- Fatos que vêm marcando positivamente e negativamente o mestrado
- Projeções, planos e perspectivas em relação à própria aprendizagem
- Devolver o completamento de frases e pedir que o sujeito expresse sua opinião a respeito de suas colocações no instrumento.

APÊNDICE D - Roteiro para Análise Documental

Analisar o envolvimento do aluno com o conteúdo estudado, verificando seu nível de reflexão acerca do mesmo.

- Presença de sublinhados anotações e questionamentos ao longo do texto;
- A intenção do aluno nos registros acima especificados;
- Indicadores de personalização da informação, confrontação com o dado e geração de ideias novas e próprias, nos textos, bibliografias, registro no caderno da disciplina e em esquemas e resumos realizados.

APÊNDICE E - Completamento de frases⁵

- 1-Gosto _____
- 2-Realizo-me quando _____
- 3-Busco _____
- 4-Quando aprendo _____
- 5-Aprendo para _____
- 6-Minha profissão _____
- 7-Aprender ganha sentido quando _____
- 8-Sou criativo quando _____
- 9-Tenho medo de _____
- 10-Estudo porque _____
- 11-Meus objetivos _____
- 12-Reflito _____
- 13-Considero que posso _____
- 14-Esforço-me para _____
- 15-Minha ambição é _____
- 16-O conhecimento que adquiro serve para _____
- 17-Felicidade _____
- 18-Aprecio _____
- 19-Meu maior problema _____
- 20-Diariamente me esforço _____
- 21-Sempre quis _____
- 22-Criar _____
- 23- Ser professora _____
- 24-Gosto de estudar _____
- 25-A sala de aula _____
- 26-O aluno _____
- 27- Com frequência sinto _____
- 28-O passado _____
- 29-As contradições _____
- 30-Família _____
- 31-Preciso _____

⁵ Instrumento adaptado por González Rey e Mitijáns Martínez (1989).

- 32-Meu maior prazer _____
- 33-Detesto _____
- 34-Aprendo facilmente quando _____
- 35-A escola _____
- 36-Incomodam-me _____
- 37-Vejo sentido em _____
- 38-Lazer _____
- 39-Leitura _____
- 40-Sonho _____
- 41-Imagino _____
- 42-A universidade _____
- 43-Meu trabalho _____
- 44-No futuro _____
- 45-Preciso _____
- 46-Acredito _____
- 47-Quando não estou estudando _____
- 48-Sou uma pessoa _____
- 49-Tem conteúdos que aprendo pouco porque _____
- 50-Minha opinião _____
- 51-Penso que os outros _____
- 52-Quando estou sozinha _____
- 53-Quero poder _____
- 54-Ao me deitar _____
- 55-Quando crio algo novo _____
- 56-Meus colegas de profissão _____
- 57-Sinto-me deprimido _____
- 58-Quando era criança _____
- 59-Quando estou só _____
- 60-Meus filhos _____
- 61-No futuro _____
- 62-Meu aluno aprende _____
- 63-Aprender tem “sabor” para mim quando _____
- 64-Descubro-me _____
- 65-Sinto-me satisfeito _____

66-Transformo-me _____

67-Aprendo mais _____

68-Quando estudo _____

69-Proponho-me a _____

70-Percebo _____

71-Sou uma pessoa _____

72-Tristeza _____

73-Acredito que minhas melhores atitudes _____

74-Uma mãe _____

75-Dedico a maior parte do meu tempo _____

76- O lar _____

77-Trabalho porque _____

APÊNDICE F - Exercício de autorreflexão I⁶

Questões:

- 1- Você se percebe como uma pessoa criativa? Justifique sua resposta da forma mais ampla e detalhada possível:

- 2- a) Na sua condição de estudante, quais são seus pontos fortes?
Explique:

- b) E seus pontos fracos? Explique:

- 3- Como você estuda? O que você faz perante um conteúdo novo que tem que aprender? Descreva e explique o que você faz, da forma mais ampla e detalhada possível.

⁶ Instrumento adaptado de Mitjàns Martínez (2009a).

APÊNDICE G - Exercício de autorreflexão II

Explicite o processo de escrita da resposta à questão avaliativa proposta em sala, pensando em:

- a) Que emoções lhe suscitaram inicialmente a proposta do exercício?

- b) Que estratégias utilizou para compor sua resposta (relacionou com conhecimentos anteriores, organizou o texto inicialmente selecionando as ideias que iria abordar,etc)?

- c) Consultou o texto dos autores após terminar de escrever sua resposta? Por quê?

- d) Surgiram dúvidas durante a escrita?

e) O processo de escrita foi difícil ou fácil? Por quê?

f) O exercício realizado lhe propiciou alguma reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem? Qual ou quais?

APÊNDICE I - Roteiro de observação do aluno na disciplina

- Participação do aluno na disciplina: sínteses, elaborações de questões, reflexões próprias, estabelecimento de relações e conclusões.
- Implicação no processo de aprendizagem: realização das leituras solicitadas e interesse por leituras complementares, envolvimento na aquisição do material, estratégias utilizadas na compreensão dos textos (marcas, grifos e observações próprias no texto), exposição de dúvidas nas aulas;
- Processos comunicativos em sala de aula: possibilidades de expressão do pensamento próprio, como o aluno se expressa, como escuta o outro, relações que estabelece entre a fala do outro e as suas.
- Operações e construções próprias sobre o aprendido: relações entre conhecimentos anteriores e novos conhecimentos, sínteses, conclusões, questões, relações entre teoria e prática profissional.
- Fluência de ideias próprias, problematizações sobre o aprendido, independência e autonomia no processo de aprendizagem.
- Possíveis dificuldades expressadas na aprendizagem dos conteúdos da disciplina.
- Expressões de emoção durante a aula.

APÊNDICE J - Termo de consentimento para os participantes da pesquisa



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação/2012

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A aprendizagem dos professores na pós-graduação” que tem por objetivo central “compreender o processo de aprendizagem de professores na pós-graduação, com foco na aprendizagem criativa”, sendo realizada pela mestranda Valdívvia de Lima Pires Egler, que a apresentará na Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Os participantes voluntários da referida investigação deverão expressar-se quanto aos processos e estratégias envolvidos em sua aprendizagem em disciplinas do curso de pós-graduação, através da realização de diferentes tipos de instrumentos, dentre estes a observação nas disciplinas do curso.

A autorização para participação na pesquisa será documentada através deste *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Se decidir participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Ao aceitar participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Serão agendados previamente o local e o horário em que acontecerão os encontros. Ocasionalmente as entrevistas serão audiogravadas, com a autorização prévia do participante. Periodicamente você será informado(a) de qualquer alteração no procedimento, podendo desistir da pesquisa a qualquer momento.

As informações obtidas serão analisadas e mantidas com a pesquisadora, sendo utilizadas sempre que necessário para a divulgação do conhecimento.

A pesquisadora estará à disposição para todo e qualquer esclarecimento que possa existir no início e durante o curso da pesquisa.

Declaro que entendi as informações sobre a pesquisa e concordo em participar.

Pesquisadora: Mestranda Valdívvia de Lima Pires Egler

Ass.: _____ Data: _____

Contato: 32231493 - 91473450

valdiviaegler@yahoo.com.br

Orientadora: Profa Dra. Albertina Mitjás Martínez

Nome do participante: _____

Ass.: _____ Data: _____

APÊNDICE K - Termo de consentimento para os professores das disciplinas



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação/2012

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Professora _____,

solicito seu consentimento à realização da observação dos participantes da pesquisa intitulada “O Processo de Aprendizagem de Professores na Pós-graduação ”, na disciplina _____, ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade _____, neste primeiro semestre de 2012. A presente pesquisa tem por objetivo central “compreender o processo de aprendizagem de professores na pós-graduação, com foco na aprendizagem criativa”, sendo realizada pela mestranda Valdívvia de Lima Pires Egler, que a apresentará na Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Sua autorização para a observação dos participantes na disciplina será documentada através deste *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, sendo que os mesmos já consentiram em participar da pesquisa.

Ao concordar em participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. O local e o horário em que acontecerão as observações é o mesmo em que ocorre a disciplina. Você será informado(a) de qualquer alteração no procedimento, podendo desistir da pesquisa a qualquer momento.

As informações obtidas serão analisadas e mantidas com a pesquisadora, sendo utilizadas sempre que necessário para a divulgação do conhecimento.

A pesquisadora estará à disposição para todo e qualquer esclarecimento que possa existir no início e durante o curso da pesquisa.

Pesquisadora: Mestranda Valdívvia de Lima Pires Egler

Ass.: _____ Data: _____

Contato: 32231493 - 91473450

valdiviaegler@yahoo.com.br

Orientadora: Profa Dra. Albertina Mitjás Martínez

Declaro que entendi as informações sobre a pesquisa e autorizo as observações dos participantes na disciplina _____ ministrada por mim, neste primeiro semestre de 2012. Assinatura da professora: _____

ANEXOS

ANEXO A - Fichamento de tese – Caso Luana

PRESTES, ZOLA RIBEIRO. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

- Lev (nome escolhido pelo pai) Semionovitch Vigotski (nome do pai): trocou a letra d pela t em seu nome devido ao nome do primo David Vigodski ou pela cidade de origem, segundo relato da filha Guita: pensador russo e um dos fundadores da psicologia soviética.
- Guita (nome escolhido pelo pai) Lvovna Vigodskaia (nome do pai com sufixo feminino): Em 1996 publicou na Rússia um livro com a biografia de seu pai.
- Na republicação dos trabalhos de Vigotski em 1955, por Luria e Leontiev, o termo pedologia foi substituído por psicologia infantil. Pois o termo e o trabalho da pedologia era proibido e foi formalizado pelo Decreto/Revolução Russa de 04/07/1936 – CC o PCR (bolcheviques).
- Pedologia: ciência da criança. O termo foi introduzido em 1893 pelo cientista americano O. Rrisman. Há época baseava-se em testes e denominações de deficiências. Vigotski propõe outra perspectiva e realiza críticas ao trabalho, escreve um de seus trabalhos denominado “Sobre a análise pedológica do processo pedagógico.
- No Brasil, a partir dos anos 80, teve-se acesso às obras. Em grande parte traduzida do inglês e por estudos norte-americanos. A primeira obra em versão resumida de Pensamento e Linguagem foi com cortes via EUA.
- Nas primeiras etapas do desenvolvimento da teoria, a psicologia era denominada por Vigotski de psicologia instrumental. Passa também a denominar-se psicologia histórico-cultural devido à revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem, uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura. Eram estudos do grupo, inicialmente a “troika”, liderado por Vigotski entre 1925 e 1930.
- Vigotski não deu nome nenhum a sua teoria, e a ela foram atribuídos vários nomes, como: histórico-cultural, sócio-histórica, sócio-cultural, sócio-interacionista... Não se sabe ao certo quando a teoria de Vigotski passou a ser denominada histórico-cultural.
- A teoria histórico-cultural, nos anos 20, iniciou a pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo.
- A tese apresenta uma cronologia, uma linha do tempo da vida e obra de Vigotski.
- Em 1930 houve o fortalecimento de Stalin e o marxismo virou uma doutrina que o engessou.
- Faleceu de tuberculose em 1934, aos 37 anos.
- Em 1936 seu nome foi proibido na URSS.

- Na verdade a ideia era pensar o que o marxismo poderia oferecer à psicologia para constituir-se como ciência. A psicologia marxista deveria ser construída, começando por seu fundamento filosófico.
- Vigotski tem como objetivo estudar a consciência no sistema da psicologia marxista. Desvendar a consciência como uma forma especificamente humana da psiquê.
- São apresentadas análise de algumas das obras de Vigotski publicadas em russo, inglês, espanhol e português.
- Livro: Psicologia da Arte (p. 112 a 121)
- Livro: Psicologia Pedagógica (p.122 a 127)
 - ✓ Entregue pelo autor para publicação em 1924 após apresentação no Congresso de Petrogrado, com a publicação da primeira Ed. Em 1926.
 - ✓ Tem o objetivo de apresentar uma análise da situação da psicologia mundial da época e das ciências relacionadas a ela. É uma clara demonstração de como o autor queria por a psicologia a serviço da prática educacional na construção de uma nova sociedade socialista.
 - ✓ Abordagem dialética do desenvolvimento humano.
 - ✓ Refere-se à pedagogia como ciência específica e empírica que apoia-se em outras auxiliares, tais como a ética social, a psicologia e a fisiologia.
 - ✓ Quanto à psicologia, a difere das ciências naturais e traça historicamente o percurso: psicologia do espírito – metafísica, psicologia positivista – empírica, baseada na experiência, e faz a crítica a psicologia dedicada a uma ciência dos fenômenos espirituais da consciência, fechada em uma consciência, psicologia do comportamento norte-americana.
 - ✓ Para ele a psicologia estuda o comportamento social do ser humano e as leis de mudança desse comportamento. E a nova psicologia deve ser materialista, objetiva, dialética e biossocial.
 - ✓ Psicologia pedagógica – ramo da psicologia aplicada, mas não uma pedagogia experimental. Ocupa-se das investigações psicológicas aplicadas à educação.
 - ✓ Tradução para o português: buscar o texto da editora Artmed, traduzido do espanhol e apresenta texto da versão original do autor, com 19 capítulos.
- Livro: Pensamento e Linguagem (p.128 a 135)
 - ✓ Tradução do russo: Pensamento e fala, último livro de Vigotski.
 - ✓ Primeira edição em 1934, 6 meses após a morte do autor. Ressaltando que em 1936 foi proibida.
 - ✓ A primeira versão em inglês foi em 1962; em Portugal em 1979 e no Brasil em 1987, com cortes sob o título Pensamento e Linguagem.
 - ✓ Em 2001 a obra foi publicada a versão completa sob o título A construção do pensamento e linguagem.

ANEXO B – Diário Reflexivo da Aprendizagem

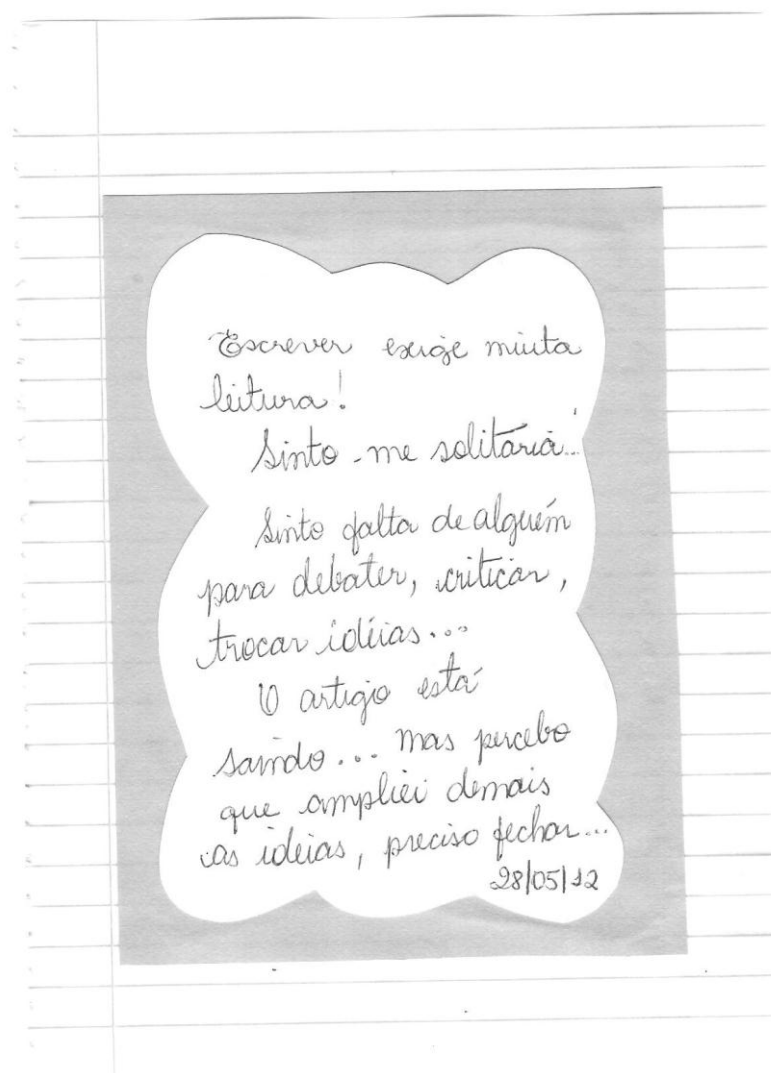
Caso Helena

Pensando na organização inicial da minha pesquisa:

- ① tenho que refazer o pré-projeto a partir das contribuições do grupo, na apresentação em atividades programadas.
- ② Preciso fazer uma revisão bibliográfica, alguns autores devem ser redimensionados...
- ③ Preciso estruturar isso em termos do meu texto...
- ④ Preciso escrever mas antes, ler muito...

Estaria eu, sendo cartesiana demais?

mais ou menos

ANEXO C – Diário Reflexivo da Aprendizagem**Caso Helena**

ANEXO D – Caderno da disciplina D

Caso Helena

- * Estamos preparados para falar por nós mesmos?
- * Escola Conservadora...
- * entender e aceitar a realidade posta.
- * modelagem das formas de pensar...
- * imposição de práticas e instituições de valores (escolarização)
- * educação como monopólio da escola.
- * estrutura escolar perpetuada ao longo das décadas.
- * currículo - para todos
- Ⓛ) * E as experiências além do programado? E a subversão? E a singularidade dos indivíduos? E a historicidade de cada um?
- * uniformização das diferenças p. 36
- * escolarização -
- * um misto de controle e de perspectiva futura e é o que a escola desmolda ao longo da sua trajetória na história