

O que pensam os estudantes universitários sobre a aprendizagem? Um estudo das estratégias de ensino inovadoras

What do college students think about learning? A study of innovative teaching strategies

DOI:10.34117/bjdv8n8-176

Recebimento dos originais: 21/06/2022

Aceitação para publicação: 29/07/2022

Telma de Jesus Reis

Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Descomplica
Instituição: Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)
Endereço: SEPN 707/907, Campus Asa Norte, CEP: 70790-075, Brasília - DF
E-mail: telmajreis@gmail.com

Luciana de Oliveira Campolina

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)
Instituição: Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)
Endereço: SEPN 707/907, Campus Asa Norte, CEP: 70790-075, Brasília - DF
E-mail: campolina.luciana@gmail.com

RESUMO

Esse artigo resultou de uma investigação sobre estratégias de ensino inovadoras de professores de uma universidade privada. As estratégias de ensino inovadoras são compreendidas como recursos produzidos e/ou implementados pelos professores para um determinado contexto educacional, visando a aprendizagem dos discentes. Esse conhecimento foi produzido e inspirado na Teoria da Subjetividade na perspectiva Cultural-histórica de González Rey e no Método Construtivo-interpretativo, do mesmo autor, que se inspira na Epistemologia Qualitativa. Os instrumentos utilizados foram: dinâmica conversacional, instrumentos escritos (complementos de frases) e observação sistemática. Os participantes da pesquisa foram oito estudantes universitários e dois professores de ensino superior que utilizam estratégias de ensino inovadoras, reconhecidas por seus pares e alunos. Para efeitos conclusivos, foi possível considerar que as estratégias pedagógicas inovadoras contribuem para aprendizagem dos estudantes, principalmente pela variabilidade na apresentação do mesmo conteúdo. O objetivo do artigo é descrever sobre o impacto e os desdobramentos de práticas educativas inovadoras de professores universitários sobre a aprendizagem de estudantes do ensino superior.

Palavras-chave: professor, aluno, nível superior, estratégias de ensino.

ABSTRACT

This article resulted from an investigation on innovative teaching strategies of professors at a private university. Innovative teaching strategies are understood as resources produced and/or implemented by teachers for a given educational context, aiming at student learning. This knowledge was produced and inspired by González Rey's Subjectivity Theory from the Cultural-Historical perspective and by the Constructive-Interpretative Method, from the same author, which is inspired by Qualitative Epistemology. The instruments used were: conversational dynamics, written instruments

(sentence completions), and systematic observation. The research participants were eight university students and two higher education professors who use innovative teaching strategies, recognized by their peers and students. For conclusive purposes, it was possible to consider that innovative teaching strategies contribute to student learning, mainly through variability in the presentation of the same content. The purpose of the article is to describe about the impact and the unfolding of innovative educational practices of university professors on the learning of students in higher education.

Keywords: teacher, student, higher education, teaching strategies.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo é resultante de duas pesquisas realizadas no âmbito da educação, tendo como objeto de estudo estratégias de ensino inovadoras no contexto de uma instituição de ensino superior privada, sendo participantes da pesquisa dois professores e oito estudantes dessa universidade. O estudo centrou-se nas expressões subjetivas de estudantes do ensino superior, analisando como se constitui o processo de aprendizagem, quando relacionado aos recursos pedagógicos inovadores ou estratégias de ensino inovadoras, trazidos por seus professores considerados inovadores.

As pesquisas que embasaram a produção desse modelo teórico foram produzidas a partir do questionamento de como as estratégias de ensino inovadoras poderiam impactar no percurso acadêmico dos estudantes universitários que vivenciam esse tipo de experiência educativa. Com essa pergunta foi possível construir um cenário de pesquisa, constituído por encontros individuais e grupais, que possibilitou a expressão subjetiva dos participantes de pesquisa e a construção de um modelo teórico explicativo.

Os autores entendem como estratégias de ensino inovadoras a produção de ideias que promovem mudanças no ambiente educacional, sendo inserido algo novo e pensado a priori para atender as demandas desse espaço de ensino-aprendizagem, evidenciando um relevante um envolvimento afetivo recíproco dos atores escolares e uma relação dialógica entre professores e alunos.

Na primeira pesquisa foram encontradas algumas práticas inovadoras como: a inserção dos programas de tecnologia GeoGebra, Máxima e outros; a produção de vídeo aulas direcionadas principalmente para estudantes que faltam nas aulas; o uso de games elaborados pelo professor e pensados especialmente para a disciplina ministrada por ele; a construção de algo que possa ser patenteada; o incentivo para a produção científica; o estudo a partir de casos concretos e a utilização de casos reais durante as aulas e finalmente a busca por resolução de problemas que são trazidos por esses casos.

Na primeira pesquisa foram construídos alguns indicadores que embasam a afirmação de que os professores universitários participantes da pesquisa são considerados inovadores, pelo aspecto dialógico e emocional definidos pelos seguintes aspectos: 1) O posicionamento do professor como modelo perante a turma; 2) A flexibilidade do professor na relação com o tempo vivido pelos estudantes; 3) A crença do professor na aprendizagem dos alunos; e a 4) A versatilidade das estratégias de ensino.

A segunda pesquisa teve como ênfase a construção de um modelo teórico que problematizou como as estratégias de ensino inovadoras trazidas por esses professores impactaram de fato na aprendizagem dos estudantes. Nessa investigação foi notório como unicamente as estratégias de ensino inovadoras não são suficientes para potencializar a aprendizagem dos estudantes, posto que expressaram ter sido essencial a postura dialógica e o envolvimento emocional dos professores, percebida por seus alunos.

A partir destas pesquisas, esse artigo tem por objetivo descrever sobre o impacto e os desdobramentos de práticas educativas inovadoras de professores universitários sobre a aprendizagem de seus estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, atualmente, as práticas pedagógicas no cenário educacional, notadamente, seguem um modelo reprodutor homogêneo, no qual existe uma forte tendência à padronização das formas de ensino-aprendizagem (Campolina e Mitjans Martínez, 2011). Esse cenário reprodutor homogêneo, segundo as autoras, é percebido com facilidade no contexto educacional brasileiro, que se configura e se retroalimenta por um modelo extremamente reprodutivo.

Essa reprodução no sistema educacional se materializa a partir dos processos e configurações dominantes de uma sociedade concreta, que vai construindo uma subjetividade social sobre o fenômeno da educação. “Ela [a subjetividade social] se dá por sistemas subjetivos sociais que se articulam e se desdobram de formas diversas nos diferentes espaços da ação social das pessoas (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p. 88)”.

Esse modelo educativo reprodutivo está presente em todas as esferas da educação brasileira, se configurando como uma expressão subjetiva social dominante, no qual o sistema educacional contribui para que a formação e os saberes se articulem para que ocorra a lógica da padronização, da hierarquia e dos fragmentos dos discursos pedagógicos (Silva, 2011). Segundo a autora, frente a esse modelo padronizado e rígido

da educação, existem movimentos que rompem com esse formato, tendo como características experiências inovadoras por serem apoiadas em novos paradigmas sobre o que é ensinar e aprender. Tais práticas ainda não são a regra, mas estão presentes em algumas instituições, sinalizando a possibilidade no avanço da inovação na educação.

Existe uma emergência pelos avanços de novos modelos, que contribuam para a diversidade dos processos educacionais. Segundo os autores as instituições de ensino superior ainda são predominantemente vinculadas a modelos positivistas, de cunho clientelista, no qual a reprodução dos conteúdos é a orientação principal (Campolina e Mitjás Martínez, 2011; Patiño Torres, 2012; Amaral, 2006).

Para a construção de um novo cenário educacional é essencial que professores e alunos reelaborem novos princípios e paradigmas sobre o conceito de ensino-aprendizagem. O professor deve se posicionar como um ator escolar capaz produzir canais dialógicos com o objetivo de alcançar o pensamento do aluno e também afetar a sua emocionalidade compreendendo que o aluno é parte da construção do processo de ensino-aprendizagem. Para os autores, o professor e o aluno devem estar comprometidos de forma emocional e simbólica no processo de ensino-aprendizagem (Mitjás Martínez, 2002; Campolina e Mitjás Martínez, 2013, Farias, 2006 & Tacca, 2014).

Para que aconteça uma mudança no cenário educacional é necessário a construção de estratégias pedagógicas inovadoras, que se configuram como um conjunto de atividades que tem por objetivo produzir evolução no processo de aprendizagem do discente, auxiliando na compreensão do conteúdo proposto, no qual o professor se utiliza de recursos para manter o estudante ativo no processo de aprendizagem (Mitjás Martínez e González Rey, 2017; Gonzalez Rey, 2017).

Nesse formato, as estratégias pedagógicas têm como alvo o aluno e não o conteúdo programático. Uma vez que o aluno é ativo, e é impactado pelo professor de forma a produzir uma postura reflexiva, existe uma possibilidade de criar um cenário mais favorável, flexível e dinâmico para a aprendizagem. No processo dialógico, como descrito acima tanto o professor quanto o aluno precisam querer relacionar-se e essa ligação é fundamental para que ocorra a aprendizagem.

De acordo com Campolina e Mitjás Martínez (2013) é nessas práticas pedagógicas inovadoras que surge a inovação educativa. Essa inovação, segundo as autoras, são processos de mudança que acontecem no contexto educacional com participação ativa dos diferentes atores escolares e que deve ser criada e constituída no

próprio espaço educacional, visando, assim, atender as necessidades das pessoas que são parte desse cenário.

Neste contexto investigativo do processo de ensino, como destacado acima, alguns autores como Mitjás Martínez (2007), Mitjás Martínez e González Rey (2017) e Amaral (2006) destacam a importância de definirmos e pontuarmos os diversos tipos de aprendizagem, entendendo, em suma, que toda a aprendizagem tem uma dimensão subjetiva, que se caracteriza pela complexidade (Mitjás Martínez & González Rey, 2017).

Ainda de acordo com Mitjás Martínez e González Rey (2017) a aprendizagem está sedimentada em um sistema de motivos que caracterizam a forma de aprender de cada pessoa, construída pelos diferentes sentidos subjetivos que se originam de diversos sistemas relacionais.

Mesmo considerando que toda aprendizagem está imbricada na subjetividade do sujeito que aprende, é possível caracterizar aspectos operacionais do processo de aprender. A aprendizagem operacional se configura a partir de aspectos, considerados operacionais, que caracterizam como a pessoa aprende, também chamados de estratégias de aprendizagem (Mitjás Martínez, 2007). Ou seja, são estratégias que o aluno lança mão para se engajar no processo de aprendizagem, que envolve a procura, por parte do estudante, de informações e confecção de atividades que vão além do solicitado pelo professor (Oliveira, 2010).

Nesse contexto, podemos salientar que a aprendizagem operacional requer estratégias que vão sendo experimentadas e (re)avaliadas durante o processo de aprendizagem. Trata-se, no entanto, de um processo complexo, e envolve questões individuais e sociais. Assim se requer uma postura ativa do estudante, para que seja possível efetuar mudanças durante a aprendizagem, quando elas se fizerem necessárias.

Os autores González Rey (2016)¹ e Amaral (2006) afirmam que o estudante tem duas possibilidades de se desenvolver, no contexto da aprendizagem educacional. O primeiro se refere ao que denomina desenvolvimento intelectual, que está relacionado aos processos de memorização. Para a autora, a segunda possibilidade de aprendizagem se refere ao desenvolvimento subjetivo, que se relaciona a produção de recursos pessoais do aluno em detrimento da aprendizagem educacional.

¹ Palestra realizada no XIV Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão e XIV Encontro de Iniciação Científica.

Nesse processo de aprendizagem subjetiva, o estudante, pode se deparar com o fenômeno da criatividade que se constitui pelas características de novidade e de valor. A novidade, para ela, se refere à pessoa, em um contexto, por exemplo, de descoberta de uma forma de aprender determinado conteúdo. O valor se configura por este propiciar a aprendizagem. No entanto, a autora também insere, nesse processo de aprendizagem a questão do vínculo com quem e com o que está sendo aprendido (Mitjans Martínez, 2002 & Amaral, 2006).

3 MÉTODO

As pesquisas que possibilitaram a produção desse artigo foram inspiradas pela Epistemologia Qualitativa de González Rey e desenvolvidas pelo o Método Construtivo-interpretativo de González Rey (González Rey, 2002, 2005, 2007).

O pesquisador, nessa proposta epistemológica é uma pessoa que deve se posicionar de forma ativa, criativa e reflexiva, entendendo a importância e a responsabilidade que ele tem no processo da construção de conhecimento (Mitjans Martínez, 2014).

A Epistemologia Qualitativa centra-se em três princípios que são norteadores da produção da informação, sendo: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular como via de produção teórica e a pesquisa como processo de comunicação e dialógico (González Rey, 2005).

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, considera o conhecimento como um elemento a ser construído, não estando estático em algum lugar, mas sendo dinâmico, possibilitando que o pesquisador seja capaz de produzir zonas de sentido sobre o fenômeno estudado (González Rey, 2005).

O segundo princípio, que é a legitimação do singular, González Rey (2005) coloca o conhecimento produzido pelo pesquisador como um elemento teórico, em que as ideias dele são o centro dessa produção. O terceiro princípio é a pesquisa como processo de comunicação e dialógico, em que se reconhece a importância do diálogo, valorizando-o como uma forma de compreensão das expressões das pessoas, no qual o pesquisador constrói sentidos subjetivos produzidos por estas formas de se expressar dos participantes.

Arelada à Epistemologia Qualitativa esta pesquisa se ancorou no Método Construtivo-interpretativo de González Rey (2011), pelo entendimento de construção do conhecimento a partir da produção de indicadores, hipóteses e, ao final, a sistematização de um modelo teórico explicativo. Os indicadores são produções do pesquisador, que vão

sendo pensados ao longo do curso das expressões dos participantes da pesquisa; o modelo teórico é o sistema hipotético em andamento, que vai se organizando na interrelação das diversas informações que vão sendo sistematizadas no decorrer de todo o processo investigativo, a partir também dos instrumentos de pesquisa (González Rey, 2005, 2011).

Foram utilizados três tipos de instrumentos: 1) a dinâmica conversacional (diálogo livre); 2) a observação sistemática (Flick, 2004); 3) instrumentos escritos (complemento de frases, conflitos de diálogos e questionários abertos). Além disso, foram considerados os momentos informais como fontes importantes para produção de conhecimento e por serem momentos potenciadores da produção do vínculo entre as pesquisadoras e participantes da pesquisa.

Participaram da pesquisa oito alunos universitários, de dois cursos distintos de graduação e dois professores de uma universidade privada do Distrito Federal. A escolha dos estudantes, participantes da pesquisa, teve como critério inicial serem alunos dos dois professores, que foram participantes da primeira pesquisa, e estarem matriculados nas disciplinas que os professores apresentaram um trabalho pedagógico inovador, identificados na primeira pesquisa desenvolvida pelas pesquisadoras.

As pesquisas foram submetidas e autorizadas pelo Comitê de Ética e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Os professores foram indicados pela coordenação do seus cursos que os reconheceram por suas práticas inovadoras, a pedido dos pesquisadores. Para confirmar a inovação no contexto educativo foi realizado um período de observação em sala de aula que durou dois meses. Os dois professores selecionados foram convidados para participar da pesquisa e se seguiram os encontros e as observações seguintes em sala de aula.

A segunda pesquisa foi realizada com os estudantes desses professores. Foi realizado o convite durante as aulas e oito alunos decidiram participar da pesquisa, e então, foram realizados os encontros utilizando os instrumentos de pesquisa de natureza dialógica.

4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

Nessa proposta metodológica busca-se a construção de um modelo teórico produzido e orientado pela compreensão de novas zonas de sentidos - inteligibilidade sobre o fenômeno em estudo - que o pesquisador produz no decorrer da pesquisa (González Rey, 2011).

Segundo González Rey (2002) não é necessário na pesquisa qualitativa, orientada pelo método construtivo-interpretativo, a formulação de hipóteses formais, pois o objetivo não é comprovar nem validar hipóteses a priori, mas sim construir conhecimento que gere inteligibilidade sobre o investigado. Para o autor, as hipóteses são momentos que compõem o processo da pesquisa, situações em que o pesquisador pensa a respeito da pesquisa e do que se apresenta empiricamente.

As hipóteses, nesta perspectiva teórica, se apoiam em indicadores, que segundo González Rey (2011), são produções do pesquisador que se constituem no percurso das expressões dos participantes, no decorrer da pesquisa. Ainda segundo o autor, o indicador é um recurso que visa a produção de inteligibilidade, auxiliando assim na construção de hipóteses e do modelo teórico.

O detalhamento da construção e interpretação da informação, nessa proposta metodológica, tem por objetivo o esclarecimento de como foi produzida a pesquisa, ou seja, quais e como foram os passos que foram sistematizados no decorrer da construção do momento empírico, articulando com a utilização dos instrumentos de pesquisa, as ideias do pesquisador e a orientação teórica. Assim, informamos que o modelo teórico explicativo desenvolvido nesta pesquisa se centra em sistematizar um conhecimento construído e compreendido como uma representação parcial da realidade, contextualizada historicamente e que será apresentada a partir de Eixos Temáticos.

Eixo 1 - “Estratégias Inovadoras e Expressões Criativas de Professores Universitários Orientadas para a Aprendizagem de seus Alunos”

Esse eixo trata de um indicador construído em ambas pesquisas no contexto da aprendizagem dos estudantes universitários: **a versatilidade de recursos pedagógicos considerados inovadores.**

As estratégias ou recursos pedagógicos inovadores encontrados em ambos os professores, se deram a partir da utilização em sala de aula de diversos recursos: jogos, seminários, conceitos, desenhos, histórias, software, trabalhos em grupo, atividades de habilidades para redução de ideias, dentre outros. A maioria desses recursos também foram temas centrais das expressões dos alunos em relação ao processo de aprendizagem e emergiram na compreensão das pesquisadoras a partir das observações e diálogos com todos os participantes da pesquisa.

Destacaremos abaixo alguns recursos utilizados pelos professores e articulação deles com as expressões dos estudantes em relação a inserção destes no contexto da sala de aula.

O GeoGebra foi um dos recursos identificados pelos pares e alunos do professor João como um instrumento pedagógico inovador, no sentido de proporcionar novas formas de entender um cálculo geométrico. Segundo o professor João, em conversa com as pesquisadoras, que após tomar conhecimento e domínio do recurso foi conversar com o coordenador do curso sobre a implementação do programa nos computadores da faculdade e no uso do mesmo em sala de aula. Sobre o GeoGebra os estudantes (participantes A, B e C) expressam que:

[Dinâmica conversacional - grifo nosso]

Participante C (PC): [Sobre o GeoGebra] Na minha opinião, eu consigo ver algo mais sólido, menos abstrato, do conteúdo dado. Quando ele está mostrando eu consigo ter uma ideia, porque antes ele está mostrando só gráficos, então, eu consigo ter uma ideia melhor do que é aquilo.

PB: É bom para você aprender a lógica do exercício, você vê porque soma aqui, porque na fórmula você tem que multiplicar, você entende melhor a lógica do exercício, porque você vê o porquê daqueles cálculos.

PA: O GeoGebra em sala ajuda muito a dar forma ao abstrato.

O GeoGebra como expresso pelo professor João e também pelos alunos é uma forma de materializar um conteúdo abstrato, dando sentido a algumas etapas do cálculo que são difíceis de serem compreendidas apenas pela abstração. O GeoGebra é visto como o entendimento do porquê de um cálculo, **o significado, o ponto de partida e chegada**, segundo um dos estudantes. Durante as observações as pesquisadoras identificaram que há uma atenção maior na atividade, por parte dos alunos: na hora que o professor utiliza o programa, são momentos que surgem dúvidas, questionamentos e expressões de entendimento, verbalizadas por muitos deles.

A apresentação do cálculo representado pelo programa (GeoGebra) se configura como um momento de ritmo intenso no tocante a mobilização dos alunos para compreenderem melhor o sentido científico do conhecimento da equação proposta. A própria mudança na estratégia de ensino, que passa de uma produção de um cálculo no quadro para uma produção dinâmica, mesmo sendo do mesmo conteúdo, surte um efeito positivo, pois permite que alunos ultrapassem uma construção linear do pensamento, em relação ao cálculo exposto.

De acordo com autoras como Campolina e Mitjans Martínez (2011, 2013) e Tacca (2014) a inserção de um instrumento planejado para um contexto específico que visa a aprendizagem do aluno pode ser caracterizada como um elemento inovador desde que

demonstrado seus impactos e melhorias. Sobre essa questão o próprio professor e também o coordenador do curso pontuaram tratar-se de um recurso que não estava previsto no projeto didático do curso, mas que foi pensado, problematizado e deliberado, para ser implementado, como um facilitador do processo de aprendizagem.

O coordenador do curso que indicou o professor também citou diversas outras ideias e instrumentos que o professor trouxe para o curso. Sobre outro desses recursos utilizados em sala de aula, o PC (nome fictício de um dos participantes da pesquisa) expressa que:

[Dinâmica conversacional] tem um que ele não usa muito, o Máxima, as vezes em Cálculo II, mas na minha turma ele usou. [Funcionamento] você coloca uma função e consegue fazer qualquer coisa com aquela função. Ele já dá o resultado e você também consegue expandir. O GeoGebra já dá mais ou menos assim, mas é um pouco mais básica, o Máxima você consegue fazer um resultado mais detalhado.

Outra questão que foi trazida nos diálogos com os estudantes foi, na atualidade, a inserção da tecnologia, os diversos meios de aprendizagem e o papel da escola e do professor nesse novo contexto. Sabe-se o quanto a tecnologia tem trazido contribuições para o processo de educação, no entanto, também entende-se que, por vezes, existe uma banalização no uso de recursos tecnológicos, no qual não fica explícito se há uma preocupação com a efetiva aprendizagem dos estudantes.

No caso dos professores, ambos utilizam recursos tecnológicos, entretanto, esses foram construídos e inseridos no contexto pedagógico, a partir de uma percepção dos docentes em identificar que são recursos agregadores ao processo de aprendizagem, com objetivos específicos e avaliações constantes.

Sobre o uso da tecnologia, para exemplificar melhor, ressaltaremos expressões dos estudantes do professor João, que ressaltam o seguinte:

[Instrumentos escritos] –

PB: o professor passa muito bem a ideia do contexto e enriquece a aula com a ajuda da tecnologia. [...] O professor torna mais simples o processo de aprendizagem por disponibilizar uma série de complementos online, como as ilustrações de gráficos e videoaulas. Há dias que não consigo prestar atenção por problemas pessoais. [...] As videoaulas possibilitam realizar o processo de aprendizagem.

PC: Muito, isso ajuda tanto que se todos os professores soubessem o quanto isso ajuda não deixariam de gravar nenhuma aula sequer. Os vídeos são quase tão importantes

ou até mais do que a aula em si, pois com eles eu consigo ver e rever, quantas vezes eu quiser, e tirar todas as minhas dúvidas.

O tema da tecnologia foi muito frequente nos diálogos, os estudantes reconheceram a tecnologia como um recurso central, na atualidade, do processo de aprendizagem, pela agilidade em obter informações e a praticidade de não precisar, por exemplo, ir à biblioteca para fazer uma pesquisa. Nesse sentido a disponibilidade de informações que estão acessíveis a partir da internet e armazenada em computadores se configuram como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Eixo 2 - “Aspectos da Subjetividade Social da Universidade e suas Implicações na Aprendizagem de Estudantes”

Durante todo o momento empírico identificamos o quanto os aspectos culturais, sociais e históricos, bem como o processo singular de produção subjetiva (os sentidos subjetivos), estão presentes no contexto universitário e nas expressões e relações dos participantes da pesquisa, como elaborado por González Rey (2002, 2005, 2007). Este olhar reflexivo sobre essas questões é inspirado na teoria que norteou este trabalho e em face desta forma de compreensão discutiremos sobre alguns desdobramentos dessas interações.

Nas dinâmicas conversacionais, instrumentos escritos e em diversas conversas informais com os participantes um dos assuntos mais recorrentes, do grupo de estudantes do professor Mário, foi o desejo de passar em um concurso público. Esse tema não constava em nenhum instrumento escrito, de forma direta, no entanto, quando a conversa ia para os planejamentos futuros o concurso público esteve presente nas expressões de todos os participantes, no qual exemplificaremos abaixo.

Separar por instrumento

[Diálogos informais]

P1: [Pensa em estudar para concurso, comentou com as pesquisadoras em uma conversa informal, inclusive, já passou em um e aguarda ser chamado].

P2: [Já é concursado e atua na área da formação].

[Dinâmicas Conversacionais]

P3: Se outras coisas não derem certo, tem concurso, que nem ele falou.

P5: Eu entrei na faculdade com um pensamento de concurso.

De acordo com os próprios alunos, em conversas a respeito do trabalho no setor público, alguns falaram que há uma pressão dos familiares para que eles façam concursos

públicos e eles acabam entendendo que é uma forma de estabilidade financeira, logo, uma boa opção para seguir na carreira profissional.

Sobre esse fenômeno um dos estudantes do professor Mário expressa elementos da cultura familiar em relação a concurso público, no qual ele expressa:

[Dinâmicas conversacionais]

P3: É porque assim, desde pequeno... Começa com meu irmão, meu irmão é 10 anos mais velho que eu, ele fez Engenharia Mecânica na UnB, só que assim, a cabeça dele, que nem a cabeça da minha mãe, é concurso público. E aqui em Brasília, engenheiro (ele queria trabalhar aqui em Brasília), ele viu que ele não ia conseguir entrar em concurso público, então, ele fez Ciência da Computação, aqui na instituição.

A expressão do P3 traz elementos da singularidade da sua subjetividade, ou seja, ele traz a produção de sentidos subjetivos constituídos em sua história de vida que se articulam com os sentidos subjetivos compartilhados pela sua família. O concurso público na família do P3 é compartilhado e dotado de significado, como se fosse uma das únicas possibilidades de trabalho e sucesso, como o participante expressou em outros momentos da pesquisa.

Assim, identificamos que a subjetividade social da família do P3 se articula a partir de sentidos subjetivos que produzem uma forte representação e aceitação do significado atribuído ao concurso público, a ponto do participante compartilhar da mesma significação.

A expressão acima expressa a percepção do quanto é importante conhecer e interpretar o contexto cultural e social em que as pessoas estão inseridas, assim como também se atentar a forma como as pessoas vivenciam essas experiências, produzindo sentidos subjetivos que estão relacionados tanto ao momento atual quanto a sua própria trajetória (história) de vida (González Rey, 2011). O concurso público é um elemento muito presente nos discursos dominantes no contexto universitário e muito fácil de ser identificado. No contexto universitário, podemos afirmar que faz parte da subjetividade social da universidade, especialmente em Brasília, Distrito Federal.

Tanto nas expressões do P3 quanto dos demais alunos do professor Mário o concurso público foi expresso demonstrando ser uma representação dominante tanto na subjetividade social da universidade como na própria subjetividade social da família. No entanto, ambas as subjetividades se articulam e se constroem mutuamente fazendo parte da subjetividade social dominante do Distrito Federal, em relação a concurso público.

Ressaltamos a compreensão trazida por Mitjás Martínez e González Rey (2017) de que a subjetividade social produz, no geral, normas e padrões que dificultam que a pessoa se posicione como sujeito das suas escolhas ou mesmo que ela identifique que está sendo manipulada a manter a homogeneidade dos significados socialmente compartilhados. Ainda sobre essa questão também podemos associar o desejo de ser um servidor público estatutário à classe social que os estudantes do professor Mário pertencem, a saber, a classe média ou classe burguesa que, entende que o concurso público é uma forma de manter seu *status quo*.

A escolha pelo concurso público além de possibilitar uma estabilidade financeira também é uma forma de demonstrar à sociedade o sucesso tão solicitado socialmente, já que é visto, na subjetividade social dessa cidade, como a representação de uma conquista importante. Mitjás Martínez e González Rey (2017) destacam o quanto é importante, quando na investigação da subjetividade social educacional, o pesquisador se atentar aos sentidos subjetivos dominantes e compartilhados nesse cenário, para entender a produção de sentidos subjetivos de cada participante, levando em conta a história de vida de cada um.

Os estudantes do professor João trouxeram outras inquietações, no qual o tema central, que se manteve na maior parte dos encontros, foi a preocupação com o processo de aprendizagem em relação ao currículo do curso universitário e a falta de organização com o tempo. Essas duas questões se mesclam ao longo das expressões dos participantes e abaixo explicitaremos algumas informações sobre esses temas.

Sobre o processo de aprendizagem:

[Instrumentos escritos] –

PA: Não tenho dificuldade para aprender. Particularmente, quando quero, consigo entender muito bem o que foi passado. Porém, tenho sérios problemas para organizar meu tempo, o que prejudica na semana de provas, deixo as listas acumularem e sinto que poderia ser um aluno melhor se organizar os meus estudos.

PB: Meu processo de aprendizagem é entender o contexto geral do assunto durante a aula e então quando chegar em casa, realizar alguns exercícios para fixar. Estes exercícios são feitos no mesmo dia antes de dormir, pois o conteúdo está mais fresco em minha mente. É, portanto, para mim realizar esse processo no mesmo dia.

[Dinâmica conversacional] –

PC: Eu não estudei no ensino médio. Eu praticamente não estudei no ensino médio. Porque geralmente o povo que estuda no ensino médio é mais para passar na UnB,

aqui em Brasília e eu nunca tive essa vontade de entrar na UnB. Eu só queria passar pelo ensino médio mesmo.

[Instrumentos escritos] –

P.C: Com muito esforço consigo prosseguir nas matérias, tenho que estudar umas duas ou três vezes, mais que meus colegas por conseguir o mesmo resultado. A palavra que eu descreveria perfeitamente seria o esforço.

Nas expressões acima e em outros momentos, nos quais o tema emergiu nos diálogos, interpretamos que a aprendizagem é entendida pelos alunos como um processo que exige esforço, prática do conteúdo e organização do tempo. Os estudantes expressaram em conversas com as pesquisadoras, o quanto terem estudado menos em alguns momentos do processo de escolarização dificulta, atualmente, o aprender, tanto pelo descompromisso que ainda persiste quanto pela defasagem no conteúdo.

Quando as pesquisadoras questionaram sobre o processo de releitura ou revisão de conteúdos, todos os estudantes do professor João disseram somente intensificar os estudos na semana de provas. Essa postura também é muito comum em outros contextos da educação formal e está relacionada a própria conjuntura do processo de ensino-aprendizagem, como vimos na expressão de um dos participantes.

Arelado ao processo de aprendizagem está a falta de organização do tempo que foi outro tema muito recorrente nas expressões dos alunos do professor João.

[Dinâmica conversacional] –

PC: Para mim é difícil e não é porque eu não tenha tempo, é porque eu enrolo, eu enrolo muito mesmo. Sem querer, porque eu acordo e digo que vou estudar, mas aí eu vejo uma coisa no meu quarto desarrumado, aí eu vou arrumar uma gaveta, fico organizando, eu gosto de organizar as coisas, e aí eu organizo as coisas mas não organizo o tempo, e fica complicado, quando eu vejo já é meio dia.

PA: Eu tenho dificuldade em organizar meu tempo, tenho muita dificuldade. Porque a semana toda eu estou na faculdade e final de semana eu geralmente passo na igreja, eu não faço nada. Aí eu fico com o tempo meio que corrido. Então a semana eu estudo para faculdade e fim de semana eu deixo para igreja.

PB: Eu acho que é preciso foco e incentivo, também sofro da procrastinação, quando eu ensino os outros era mais fácil, porque eu me sentia responsável, mas agora o que me falta é foco. A falta de tempo que acaba virando um incentivo.

A partir das expressões dos participantes no decorrer da pesquisa em relação ao processo de aprendizagem, representadas nos dois últimos trechos acima que trazem

informações dos estudantes, identificamos que o foco da maioria deles está nas estratégias cognitivas do aprender, segundo a definição trazida por Oliveira (2010). Já em relação a metacognição da aprendizagem, alguns estudantes até reconhecem a necessidade desta, por trazerem a importância do que é a própria definição do conceito metacognitivo, sendo o planejamento, monitoramento e regulação de pensamentos e ações, como descrito por Oliveira (2010), no entanto, não conseguem sistematizar esses elementos no contexto de aprendizagem.

Acima informamos que as duas questões presentes nas expressões dos estudantes do professor João foram a preocupação com o processo de aprendizagem em relação ao currículo do curso universitário e a falta de organização com o tempo. Essas questões, embora se articulem precisam ser problematizadas inicialmente de forma mais detalhada, para fins didáticos.

Em relação ao currículo universitário, sabemos o quanto ele é conteudista e também promotor de uma aprendizagem segregadora, como pontuado por Campolina e Mitjans Martínez (2011). Sobre essa questão os próprios estudantes têm conhecimento desses fenômenos trazidos pelas autoras, o que produz nestes a falta de motivação para o aprender, por exemplo, pela quantidade de leituras e o pouco tempo para refletir com o professor em sala de aula sobre o sentido dos conteúdos a serem aprendidos.

Mitjans Martínez e González Rey (2017) explicam o quanto a burocracia e o modelo clientelista do contexto da educação privada, contribui para a reprodução dos conteúdos e um ensino segregador e expõem que esses são fenômenos da subjetividade social dominante da educação no Brasil. Associado a essas questões trazidas acima, constituídas no cenário escolar e que se configuram de forma subjetiva para além dos muros educacionais estão a dificuldade do aluno brasileiro de se implicar com o processo de aprendizagem, no sentido de organizar o tempo necessário para a produção do aprender sobre os conteúdos ministrados durante a formação, como expresso acima pelos participantes.

Essa condição do aluno de não se posicionar como produtor do próprio processo de aprendizagem corrobora para postura passiva que leva apenas a constante reprodução do conteúdo, tornando-se assim uma dinâmica recursiva entre a subjetividade individual e a subjetividade social, no qual uma vai alimentando a outra sem muitos movimentos de rupturas e de novos caminhos no campo da subjetivação. Essa passividade dos estudantes é vista com frequência, mesmo no contexto universitário, como já discutimos anteriormente neste trabalho.

Também consideramos relevante pontuar a questão da organização do tempo, trazida por todos os alunos do professor João. Quando questionados pelas pesquisadoras em relação as atividades diárias os participantes esboçaram que tem tempo cronológico livre, pois a maioria somente tem compromisso formal com a formação acadêmica, no entanto, disseram não ter tempo.

A questão acima, em relação ao tempo, expressa uma compreensão do tempo subjetivo desses participantes e não meramente ao tempo cronológico. A partir de uma visão mais pragmática o tempo cronológico está disponível para eles estudarem, no entanto, a forma como eles manuseiam o tempo livre, ocupando com outros afazeres vai produzindo sentidos subjetivos relacionados a representação da falta de tempo.

No entanto, fazendo uma análise da sociedade brasileira, identifica-se com facilidade que a organização do tempo não é algo relevante para a maioria das pessoas. Podemos pontuar o quanto é frequente os atrasos, as ausências, as faltas não justificadas, que estão para além do contexto educacional, evidenciando como esse fenômeno faz parte da subjetividade social dominante.

Eixo 3 - “O Vínculo e o Processo Dialógico da Relação Professor-aluno”

Apenas a produção e/ou implementação de recursos pedagógicos inovadores, como discutido acima, não são suficientes para efetivação do processo de aprendizagem, pois autores como Campolina e Mitjás Martínez (2011; 2013) e Tacca (2014) têm evidenciado a importância da produção do vínculo e da comunicação dialógica entre professor-aluno.

Os indicadores que norteiam esse eixo são: o posicionamento do professor de modelo perante a turma e a crença do professor na aprendizagem dos alunos. Ambos indicadores expressam o envolvimento dos professores, que não se restringe na produção do conteúdo didático, mas em estratégias que eles produzem para mobilizar o aluno a aprender.

Identificamos uma produção intencional desses professores em expressões sobre processo de aprendizagem dos alunos, no qual eles identificaram como importante para que o aluno aprenda ser preciso que ele (estudante) tenha seu interesse despertado.

Segundo os professores para ocorrência desse fenômeno é preciso contextualizar o aluno da importância dos conteúdos ministrados, sempre ligando a aspectos da realidade (do mundo real e atual), para que faça sentido para o estudante. Essa postura dos professores é identificada pelos alunos e algumas das expressões sobre a questão foram:

[Dinâmica conversacional]

PC: Agora, retomando a questão do cálculo o professor foi um influenciador para eu não desistir, eu já tive muitas dificuldades e eu falei “não professor, eu já não sei mais o que fazer”, e ele falou “não, não desiste não que você vai conseguir”. E assim, a gente sempre conversa.

P1: o professor é um desses, é um professor que é mais descontraído e é uma matéria que eu acho que causa interesse, pelo menos em mim, né? A mim causa muito interesse, até porque o professor já conhece minha história [...]. O professor traz essa proposta, ele faz a gente pensar fora da caixa e tenta desviar o foco comum, ensinando essas coisas pra gente, que ele ensina na aula.

A partir das expressões acima, no qual trouxemos um recorte de um participante de cada grupo, podemos identificar que para alguns estudantes a uma relação de vínculo mais próxima com esses professores, no qual eles sentem-se acolhidos e à vontade para falar das questões relacionadas ao curso e ao futuro. No entanto, também identificamos que para alguns estudantes, embora reconheçam nesses professores um diferencial, em relação a outros docentes da instituição, existe uma manutenção de certa desconfiança e um posicionamento crítico, abaixo segue um diálogo entre dois participantes.

[Dinâmica conversacional] –

P3: Tem outra questão, tem muito professor que já deu.

P4: Já está defasado.

P3: Tem coisa que não é para você está mais aprendendo. Eu até entendo eles, porque cara, quando eu tiver 50 anos, eu também, provavelmente, não vou está a todo vapor, ligado nas novas tecnologias. Mas, já deu! Bora aprender o que o mercado quer, não aquilo que o mercado queria. Todo semestre eles lançam novas tecnologias. É complicado, tanto para os professores, quanto para nós. Em suma, nós precisamos de caras novas, de professores novos, que cheguem e digam “acabei de mexer com isso aqui, e isso vai te dar uma base e levar para tais caminhos”. Por exemplo, em inteligência artificial, nós vimos estatística com o professor, não vimos inteligência artificial, nós vimos um pouquinho de inteligência artificial, mas mexendo no Excel, está defasado. A inteligência artificial hoje em dia é outra coisa, é de computador ter sentimento e o cara querendo fazer a gente fazer o caminhão virar para esquerda ou direita. E os professores não vão conseguir, podem até conseguir, mas não tem tempo para se reciclarem, a maioria tem outros trabalhos, e também é complicado.

O diálogo acima tem informações relevantes sobre os significados compartilhados da subjetividade social dominante, expressas no contexto educacional. Sobre esse

fenômeno Mitjás Martínez e González Rey (2017) afirmam que o estudante no contexto de educação privada é visto e se relaciona a partir da condição de cliente e, assim, tem muito mais agilidade para falar e cobrar os seus direitos.

De acordo com os autores acima essa postura e essa relação clientelista gera muita tensão no cenário institucional, principalmente na relação professor-aluno, produzindo instabilidade e desconfiança de ambas as partes. Essa constante tensão produz sistemas normativos rígidos, o que somente agrava ainda mais o contexto relacional e dialógico entre os atores educacionais (Mitjás Martínez & González Rey, 2017).

A aprendizagem operacional, também chamada estratégias de aprendizagem foram identificadas como basicamente cognitivas, no qual a postura do estudante ainda é considerada passiva. Elas foram identificadas a partir das expressões dos participantes em relação a forma de estudo utilizada no dia a dia.

Na síntese dos eixos 2 e 3 pontuamos alguns aspectos presentes na subjetividade social da educação, sendo: o processo de aprendizagem dos estudantes do professor Mário articulados com a representação do concurso público, no qual eles são agentes promotores da manutenção dessa subjetividade; a dificuldade dos alunos de ambos os professores em acompanhar o ritmo de conteúdo proposto no currículo de cada curso e de produzir sentido sobre esses conteúdos; e, por último, a falta de organização do tempo, que como pontuamos refere-se ao tempo subjetivo que se articula a singularidade de cada estudante e que também se expressa no social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inovação dos professores universitários, nesse modelo teórico explicativo, demonstrou que impacta positivamente no processo de aprendizagem de seus estudantes e a postura afetiva e dialógica foi identificado como um diferencial quando comparado a outros docentes que somente inserem produtos inovadores em aulas e atividades. No entanto cabe ressaltar que o modelo educacional como um todo e a postura dos estudantes que tem dificuldades de se posicionar no processo de aprendizagem de forma ativa, têm sido os maiores impasses para o crescimento da inovação escolar.

Por fim, consideramos importante que outros estudos sejam realizados em relação a essa temática, no intuito de produzirmos mais visibilidade sobre o tema proposto, tendo em vista a pouca contribuição científica em relação ao contexto de aprendizagem e inovação educativa no ensino superior.

REFERÊNCIAS

Amaral, Ana Luiza Snoeck Neiva do. (2006). *O Sentido Subjetivo da Aprendizagem para Alunos Universitários Criativos*. Dissertação apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Retirado de: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2108/1/2006_Ana%20Luiza%20Snoeck%20Neiva%20do%20Amaral.pdf.

Camara, Ana Maria Chagas Sette; Grosseman, Suely; Pinho, Diana Lucia Moura. (2015). *Educação interprofissional no Programa PET-Saúde: a percepção de tutores*. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.0940>.

Campolina, Luciana de Oliveira; Mitjás Martínez, Albertina. (2011). A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites da inovação na educação. Tunes, Elizabeth. (Coordenadora). *Sem Escola, Sem Documento*. (pp. 31-58) Rio de Janeiro: e-papers.

Campolina, Luciana de Oliveira; Mitjás Martínez, Albertina. (2013). Subjetividade, inovação e aprendizagem. Cunha, Célio da; Sousa, José Vieira de & Silva, Maria Abádia da. (Coordenadores). *Diversidade metodológica na pesquisa em educação*. (pp. 241-280). Campinas: autores associados.

Farias, Isabel Maria Sabino de. (2006). *Inovação, Mudança e Cultura Docente*. Brasília: LiberLivro.

Fernandes, Domingos. (2015). *Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas de atividades das aulas*. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00109.pdf>.

Flick, Uwe. (2004). Observação, Etnografia e Métodos para Dados Visuais. Flick, Uwe. *Uma Introdução a Pesquisa Qualitativa*. (pp. 147 a 148). Tradução: Netz, Sandra. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman.

González Rey, Fernando Luis. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios*. / Fernando Luis Gonzáles Rey./ tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva; revisão técnica: Fernando Luis Gonzáles Rey. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, Fernando Luis. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os Processos de Construção da Informação*. / Fernando González Rey / tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, Fernando. (2007). *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade: uma Aproximação Histórico-cultural*. / Fernando Luis González Rey / tradução: Guillermo Matias Gumucio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, Fernando. (2011). *Subjetividade e Saúde: Superando a Clínica da Patologia*. São Paulo: Cortez.

González Rey, Fernando. (2016). *Desafios Metodológicos da Pesquisa sobre Subjetividade e Desenvolvimento em Saúde e Educação*. Palestra realizada no XIV

Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão e XIV Encontro de Iniciação Científica. Retirado de: <https://www.uniceub.br/media/929054/programacaocongresso.pdf>.

Guzman-Valenzuela, Carolina e Barnett, Ronald. (2013). *O desenvolvimento da autoconhecimento em posturas pedagógicas: explicitando o implícito entre os novos docentes*. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop1166pt.pdf>.

Mitjás Martínez, Albertina. (2002). A Criatividade na Escola: Três Dimensões de Trabalho. In: Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 8, n. 15. (pp. 189-206).

Mitjás Martínez, Albertina. (2007). *Criatividade no Processo de aprendizagem em Estudantes de Ensino Superior: Um estudo da Articulação dos Aspectos Subjetivos e Operacionais*. Projeto de Pesquisa Aprovado pelo CNPq para Bolsa de Produtividade em Pesquisa, Universidade de Brasília, 38 f.

Mitjás Martínez, Albertina. (2014). Um dos Desafios da Epistemologia Qualitativa: A Criatividade do Pesquisador. Org.: Mitjás Martínez, Albertina; Neubern, Maurício; Mori, Valéria D. *Subjetividade Contemporânea: Discussões Epistemológicas e Metodológicas*. (pp. 61-86). Campinas, SP: Editora Alínea.

Mitjás Martínez, Albertina; González Rey, Fernando Luis. (2017). *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: Avançando na Contribuição da Leitura Cultural-histórica*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, Carolina Torres. (2010). *Estratégias de Aprendizagem e Subjetividade em Estudantes Criativos do Ensino Superior*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, DF.

Patiño Torres, José Fernando. (2012). *Jóvenes Universitarios Contemporáneos. Contradicciones y Desafíos*. Cali: Editorial Bonaventuriana.

Rossato, Maristela; Martins, Luís Roberto; Mitjás Martínez, Albertina. (2014). A Construção do Cenário Social da Pesquisa no Contexto da Epistemologia Qualitativa. Mitjás Martínez, Albertina; Neubern, Maurício; Mori, Valéria Deusdará. *Subjetividade Contemporânea: Discussões Epistemológicas e Metodológicas*. (pp. 34-61). Campinas, SP: Alínea.

Ricoy, Maria Carmen e Couto, Maria João V. S. (2014). *As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados na universidade*. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/aop1422.pdf>.

Silva, Edileuza Fernandes da. (2011). *Nove Aulas Inovadoras na Universidade*. Campinas, SP: Papirus.

Souza, Maria Emília M. Gonzaga de e Alencar, Eunice M. L. Soriano de. (2006). *O curso de Pedagogia e condições para o desenvolvimento da criatividade*. Psicol. Esc. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt

Tacca, Maria Carmen. (2014). Estratégias Pedagógicas. Conceituação e Desdobramentos com o foco nas Relações Professor-aluno. Tacca, Maria Carmen (Org.), *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico* (pp. 45-53). 3ª edição. Campinas: Alínea.

Veras, Renata da Silva e Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde. (2010). *A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário*. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n38/15.pdf>.