



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES
Curso de Psicologia

O Que Pensam os Estudantes Universitários sobre a Aprendizagem?
Um Estudo das Estratégias de Ensino Inovadoras

Telma de Jesus Reis

Brasília – DF
Agosto de 2017

O Que Pensam os Estudantes Universitários sobre a Aprendizagem?
Um Estudo das Estratégias de Ensino Inovadoras

Telma de Jesus Reis

Pesquisa apresentada à Assessoria de Pesquisa e Extensão, para a modalidade de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, do Centro Universitário de Brasília – UniCeub.

Professor(a) - orientador(a): Dr^a Luciana de Oliveira Campolina

Brasília – DF
Agosto de 2017

Sumário

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Introdução	1
Estado da Arte	6
Fundamentação Teórica	13
Método	21
Instrumentos para a Construção da Informação	22
Participantes e Local da Pesquisa	Erro! Indicador não definido.
Processo Construtivo-interpretativo da Informação	33
Considerações Finais	54
Referências	56
Apêndices	60
Apêndice A – TCLE Professor	61
Apêndice B – TCLE Aluno	62
Apêndice C – Protocolo de Observação	63
Apêndice D – Questionário de solicitação de informações pessoais e de contato	64
Apêndice E – Questionário sobre questões relativas à experiência do estudante universitário	65
Apêndice F – Questionário sobre questões relativas à experiência do estudante universitário	66
Apêndice G – Técnica de Explorações Múltiplas	67
Apêndice H - Conflito de diálogo	68

Agradecimentos

Agradeço, em especial, às minhas irmãs Ildete Reis Xavier e Ivonete Reis, por serem exemplos de perseverança e inteligência, o que me proporcionou pensar alto e querer aprender sempre mais. Por causa de vocês duas os livros sempre foram um mundo de mistérios e descobertas, em suma, a melhor forma de aprender.

Agradeço também a minha prima e irmã Poliana Andrade por me mostrar que fazer pesquisa, mesmo diante de tantos compromissos já assumidos em decorrência da própria formação acadêmica, é uma forma de assumir um compromisso social que todos devemos ter. Não posso deixar de agradecer, imensamente, a Adriana Andrade, minha prima, irmã, amiga e meu principal exemplo de vida, por estar sempre me apoiando, em todos os meus projetos de vida.

Também agradeço aos meus pais, ambos já falecidos. Primeiramente minha mãe, que embora tenha morrido muito cedo é, para mim, um exemplo de mulher, de mãe, de professora e amiga, pela forma como é lembrada pelas pessoas próximas a ela, o que me motivou a amá-la e admirá-la grandemente e o que me leva a lamentar não ter conhecido a mulher que mais influenciou minha vida. Ao meu pai eu agradeço pelos valores a mim passados, pelo carinho me dado e a tantos momentos de felicidade proporcionados a mim, resalto também que sempre me senti a filha mais amada e isso sempre foi e é muito importante para mim.

Não posso deixar de falar e agradecer a Maria Amália dos Reis uma pessoa muito especial, por vários motivos, mas principalmente, por me apresentar o amor, por ocupar tão bem o papel de mãe e por me fazer amar o conhecimento e me incentivar a ser sempre um ser humano melhor.

No contexto acadêmico eu agradeço a parceria e a amizade da Miria Lopes e do Gustavo Andrade, ambos foram apoiadores incondicionais dos meus projetos e me ajudaram em muitos momentos que fraquejei, enquanto estudante. Vocês dois, com certeza, valem por um milhão de colegas e amigos.

Na vida, sozinhos, somos muito pouco, o que nos motiva a nos aproximarmos de outras pessoas, no entanto, poucas delas fazem realmente a diferença em nossa jornada, então, quero pontuar aqui que a Luciana Campolina é uma dessas pessoas que fizeram toda a diferença na minha formação acadêmica e também na minha vida pessoal. Sua postura profissional, sua parceria e sua doação para cooperação do meu crescimento acadêmico foi notável, é algo que eu jamais esquecerei, a você (Luciana) minha eterna gratidão.

Resumo

Esta pesquisa resulta 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 para um determinado contexto educacional, visando à aprendizagem do discente. Este conhecimento foi produzido inspirado na Teoria da Subjetividade na perspectiva Cultural-histórica de González Rey, pela ênfase na subjetividade humana como sendo uma produção histórica e singular, constituída pela unidade do simbólico-emocional e entrelaçada nos sistemas culturais e sociais. O objetivo foi investigar o impacto e os desdobramentos de práticas educativas inovadoras de professores universitários sobre a aprendizagem de estudantes do ensino superior. Utilizamos o Método Construtivo-interpretativo de González Rey, que se inspira na Epistemologia Qualitativa de González Rey e que traz como elementos centrais: o conhecimento como uma produção humana; a legitimação do singular; e, o processo de comunicação dialógico. Os instrumentos utilizados foram: a dinâmica conversacional, por viabilizar um processo comunicacional dialógico; instrumentos escritos, por serem vias que possibilitam a expressão da subjetividade dos participantes da pesquisa; e a observação sistemática, que propicia conhecer as práticas e as relações vivenciadas no contexto educacional. 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. Em relação ao processo de aprendizagem, os alunos se mantiveram nas estratégias cognitivas, focando apenas na memorização dos conteúdos. Sobre a produção de vínculos e o processo de comunicação dialógico, identificou-se que foram aspectos que se esbarraram na subjetividade social dominante da educação privada, que foca na manutenção de um modelo clientelista e, assim, pouco favorece a aproximação afetiva e comunicação dialógica entre as pessoas.

Palavras-Chave: Professor; Aluno; Nível superior; Estratégias de Ensino.

Introdução

Esta pesquisa propôs identificar expressões de estudantes do ensino superior, analisando como se constitui o processo de aprendizagem, quando relacionado a recursos pedagógicos inovadores ou estratégias de ensino inovadoras, trazidos por professores universitários. Consideramos importante investigar a perspectiva dos alunos, entendendo que esses são parte do cenário educacional, no qual se espera que eles assumam um papel ativo na construção do conhecimento, em parceria com o professor.

As estratégias de ensino, de acordo com Tacca (2014), se traduzem em um agregado de atividades que tem por objetivo produzir um processo evolutivo na aprendizagem do aluno, para que o mesmo seja capaz de compreender o conteúdo educacional. Para a autora, o professor é um facilitador desse processo, trazendo recursos que objetivam a manutenção da motivação e a postura ativa do aluno. Nesse processo também está contido a importância da produção e manutenção do vínculo relacional professor-aluno (Mitjans Martínez, 2002).

O conhecimento produzido neste processo investigativo foi estudado a partir da inspiração na Teoria da Subjetividade na perspectiva Cultural-histórica proposta por González Rey (2002, 2005, 2007), por considerar a subjetividade humana uma construção cultural, social e contextualizada historicamente nas experiências singulares, constituídas pela produção simbólico-emocional de cada pessoa. A produção simbólico-emocional das pessoas é categorizada por González Rey (2002, 2005, 2007) como sentidos subjetivos.

Nesta perspectiva, a teoria possibilita pensarmos os atores que fizeram parte desta investigação, os estudantes universitários, como pessoas que em suas singularidades produzem sentidos subjetivos em relação às experiências vivenciadas no

momento atual, vinculadas aos contextos sociais, culturais e históricos. Para irmos um pouco mais além entendemos que o próprio processo do aprender sempre perpassa pela dimensão da subjetividade do homem.

Por conseguinte González Rey (2017) explica que professores e demais facilitadores do processo de aprendizagem deve ter em conta que:

[...] a influência de qualquer ação educativa depende dos sentidos subjetivos que o aprendiz gera, e que nessa produção de sentidos participa sua configuração subjetiva constituída historicamente, um segundo desafio para a prática pedagógica é a necessidade de conhecer os alunos, visando realizar ações que possam potencialmente contribuir na direção desejada, considerando a singularidade constitutiva deles (p. 146).

É, explicitamente, ancorada nessa ideia de subjetividade humana que entendemos que tanto o professor quanto o aluno são pessoas promotoras da sua história de vida, no qual produzem processos singulares, que estão permeados por um contexto cultural e social em que estão inseridos. Essa visão sobre a produção do conhecimento, nos permite adentrar e produzir um cenário social da pesquisa, levando em conta as particularidades presentes no contexto, sem uma necessidade de validar hipóteses a priori, concebidas de forma dicotômica entre o teórico e o empírico.

Avançando a discussão sobre esse trabalho, consideramos pertinente abordar a justificativa que nos levou a produção desta pesquisa. Inicialmente surgiu o questionamento, por parte das pesquisadoras, como citado no título “O que pensam os estudantes universitários sobre a aprendizagem?” Esse questionamento feito surgiu da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Análise da Criatividade no Cenário Escolar e suas Expressões em Práticas Inovadoras”, pesquisa já concluída pelas mesmas pesquisadoras deste trabalho.

Na pesquisa relatada acima, adentramos no cenário educacional de nível superior, tendo como participantes da pesquisa professores que têm utilizado recursos e

estratégias criativas e inovadoras, e em detrimento dessa experiência sentimos a necessidade de investigar mais profundamente e detalhadamente sobre as estratégias de ensino no qual tivemos conhecimento.

No momento empírico da pesquisa anterior, durante as observações em sala de aula (primeiro instrumento utilizado pela pesquisadora), sentimos a necessidade de intensificar a observação, com um formato diferenciado. Solicitamos, na ocasião, a permissão dos professores para que as pesquisadoras pudessem conversar com alguns alunos, antes ou depois das aulas observadas, sendo o tema do diálogo a percepção dos estudantes sobre as estratégias de ensino utilizadas pelo professor.

Consideramos, após esse momento empírico, o quanto era necessário aprofundarmos nesse processo investigativo, compreendendo que o aluno é parte interessada e também central do processo de ensino-aprendizagem. Foi a partir dessa reflexão que surgiu a necessidade e curiosidade de entendermos como essas estratégias de ensino impactam a aprendizagem dos alunos universitários.

Nessa perspectiva, as pesquisadoras, agregando suas ideias ao conhecimento já produzido, construíram, a partir dos instrumentos utilizados na pesquisa original, indicadores que justificam a importância da continuidade dessa produção de conhecimento. Os indicadores encontrados foram: 1) O posicionamento como modelo perante a turma; 2) A flexibilidade na relação com o tempo vivido; 3) A crença na aprendizagem dos alunos; 4) e, A versatilidade das estratégias de ensino. Abaixo, discorreremos com mais detalhes sobre esses indicadores.

O posicionamento de modelo perante a turma foi um indicador produzido a partir de expressões recorrentes do professor Mário, no qual se configurou para nós como uma produção subjetiva dele a respeito dessa postura produzida intencionalmente. Sobre este indicador produzimos informações que nos permitem dizer que essa postura

de modelo, que se expressa em sala de aula e nos seus discursos, está intimamente relacionada às suas experiências diárias, em que as histórias pessoais e profissionais vão delineando a sua prática pedagógica.

A flexibilidade na relação com o tempo vivido, segundo indicador também está relacionado ao professor Mário, pois para ele o tempo é levado em consideração para pensar nas estratégias e nos planos, metas e sonhos que este busca alcançar. Ele não dicotomiza o tempo, mas vive a partir de uma ideia de hegemonia do tempo, de sincronia entre o passado, presente e futuro.

A crença na aprendizagem dos alunos, indicador produzido a partir da interpretação de expressões do professor João, no qual ele em diversos momentos relatou o quanto acreditava em seus alunos, mas essa crença também esteve presente em suas expressões em sala de aula. Nos diversos momentos da pesquisa o professor trouxe informações explícitas sobre sua crença de que os alunos têm capacidade para aprender.

A versatilidade dos recursos pedagógicos foi um indicador encontrado em ambos os professores, a partir de diversas estratégias de ensino, sendo, alguns deles: jogos, seminários, conceitos, desenhos, histórias, software, trabalhos em grupo, habilidades para redução de ideias, dentre outros.

Vale esclarecer que os professores foram indicados para a pesquisa original pelo reconhecimento, por seus pares e alunos, de terem uma prática pedagógica inovadora. Após a construção dos indicadores destacados acima, sobre a prática do professor, percebemos a importância de continuarmos a pesquisa focalizando agora os alunos. Por essa razão, este trabalho propôs compreender como as estratégias de ensino impactam no processo de aprendizagem dos alunos desses professores.

Nesse sentido, enfatizamos que não é importante só a variabilidade de recursos, utilizado pelo professor, mas também como esses recursos são recebidos e como eles

orientam os alunos em seu processo de aprendizagem. Considerando os elementos encontrados na primeira pesquisa os utilizamos como ponto de partida para desenvolvimento da investigação atual. Esta produção teve como foco enriquecer a discussão sobre o conhecimento científico a respeito das melhores formas de aprendizagem no Brasil no que se refere ao âmbito universitário.

O Objetivo Geral foi: Investigar o impacto e os desdobramentos das práticas inovadoras sobre a aprendizagem de alunos universitários.

Os Objetivos Específicos foram: 1) Identificar quais os recursos e estratégias dos professores promovem melhores condições no processo de aprendizagem dos alunos da universidade; 2) Analisar como esses recursos e estratégias impactam a aprendizagem operacional e subjetiva dos alunos universitários.

Estado da Arte

O primeiro critério para iniciarmos a pesquisa do “Estado da Arte” foi a escolha do banco de dados, sendo selecionada a *Scientific Electronic Library Online – Scielo*. Após seleção do banco de dados os filtros selecionados foram: Coleção: Brasil; Idioma: Português; Tipo de literatura: Artigo; Ano de publicação: 2005 a 2016; WoS, Áreas temáticas: Psicologia, educacional e Educação e pesquisa educacional. Também fizemos várias tentativas de combinações de palavras chaves e selecionamos três grupos, sendo: Criatividade e aprendizagem escolar; Inovação educativa e universidade; e, Aprendizagem e alunos universitários.

Nessa etapa foram encontrados 17 artigos (nove qualitativos e oito quantitativos), sendo: oito achados para o grupo criatividade e aprendizagem escolar (quatro qualitativos e quatro quantitativos), dois achados para o grupo inovação educativa e universidade (dois qualitativos) e sete achados para aprendizagem e alunos universitários (quatro quantitativos e três qualitativos). Na sequência fizemos uma leitura dos resumos de todos esses artigos encontrados, com o intuito de selecionarmos os que mais se alinhavam para o enriquecimento da compreensão sobre o nosso tema.

Ao final da leitura dos resumos identificamos e selecionamos, para leitura completa, seis artigos, sendo um quantitativo do primeiro grupo, dois qualitativos do segundo grupo e três qualitativos do terceiro grupo. Nessa etapa foi usado como critério pesquisas com foco no ensino superior e de abordagem qualitativa, no entanto, um artigo de abordagem quantitativa foi selecionado, tendo como justificativa a relevância do conteúdo (discussão do tema da criatividade no contexto educacional e as relações desta com outros elementos que envolvem o processo de aprendizagem).

A leitura dos seis artigos selecionados foi norteada pela compreensão de

identificação do: objeto e objetivo do estudo; método; e principais resultados encontrados. O objetivo central foi construir um resumo orientado pelos elementos listados acima. Iniciamos a leitura dos artigos tendo como base o critério do ano de publicação, começando por 2016 e terminando em 2005.

Abaixo segue resumo dos seis artigos selecionados para leitura:

Em um artigo qualitativo realizado por Camara, Grosseman e Pinho (2015) nomeado de “Educação interprofissional no programa PET-Saúde: a percepção de tutores”, tendo como objeto de estudo 14 tutores do PET-Saúde e sendo o objetivo do estudo a compreensão de como docentes/tutores do PET-Saúde da UFMG perceberam a Educação Interprofissional (EIP) presente no PET-Saúde trouxe a discussão da EIP como uma inovação educacional, pois propicia a aprendizagem colaborativa de profissionais, bem como trocas de experiências e saberes profissionais.

Nesse artigo Camara, Grosseman e Pinho (2015) identificaram como principais resultados que a maioria dos docentes consideraram a EIP um programa de aprendizagem difícil e desafiador, no entanto, consideraram o quanto foi benéfico para a interação profissional e a satisfação pessoal. Os estudantes, considerados pelos tutores como motivados para o processo de aprendizagem também foram fundamentais para o resultado exitoso da EIP no ambiente estudado.

Segundo os autores acima, o foco do ensino-aprendizagem foi a própria realidade vivenciada pelos estudantes, nos centros de saúde. Ao final “o projeto favoreceu o conhecimento sobre outras profissões e discussão sobre papéis profissionais, o que é um dos elementos centrais da prática colaborativa (Camara, Grosseman e Pinho, 2015, p.825). Nesse projeto analisado, os autores interpretaram que o contato dos estudantes com o cenário real foi o principal elemento de interação da equipe, que propiciou o enriquecimento das discussões e sucesso do projeto em questão.

O segundo artigo, de Fernandes (2015), denominado “Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observação e narrativas de atividades das aulas” teve como objeto de estudo a compreensão de práticas de ensino e avaliação de dois docentes universitários das áreas de Artes e Humanidades. O método utilizado foi o qualitativo, desenvolvido a partir de entrevistas e observações com professores e alunos, com foco na imersão em sala de aula e interação com todos os envolvidos no momento empírico, com o objetivo de entender práticas de ensinar e avaliar os professores.

Para Fernandes (2015) os processos ideológicos da atualidade principalmente os movimentos educacionais europeus têm afetado as maneiras como os professores ensinam e avaliam a forma de aprendizagem de seus alunos, em relação ao que se acredita que eles precisam aprender.

Os principais resultados desse trabalho apontaram para formatos diferentes de ensino e dinâmica em sala de aula, por parte dos professores pesquisados. Um dos professores trabalhava muito com o desenvolvimento das aulas a partir de tarefas individuais, no entanto, produzia momentos de interação com foco em discussões reflexivas e os alunos demonstraram reconhecer e legitimar a dinâmica estabelecida pelo docente. O segundo professor esboçou que os alunos participavam pouco e dava uma aula quase totalmente expositiva e os alunos dele esboçaram insatisfação no método adotado por ele (Fernandes, 2015).

Em outros itens investigados, segundo Fernandes (2015), o primeiro professor manteve a postura de inserir os alunos no processo de construção do conhecimento, e por outro lado, os alunos disseram aos pesquisadores sentirem-se satisfeitos com a postura do docente. No tocante ao segundo professor seguiu-se uma série de reclamações em relação a arbitrariedade na forma de passar o conteúdo, não deixando espaço para os alunos participarem de forma ativa do processo.

As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade foi o terceiro artigo analisado. Neste artigo Ricoy e Couto (2014) focaram no conhecimento da percepção de alunos recém-integrados ao ensino universitário, em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, sobre suas práticas. O método que norteou essa pesquisa foi o qualitativo, desenvolvido a partir de narrações dos participantes da pesquisa, que foram 55 estudantes de nível superior, cursando o 1º ano.

O objetivo do trabalho desenvolvido por Ricoy e Couto (2014) foi o de indagar sobre: experiências, crenças e conhecimento prévio de boas práticas com as TIC, dos participantes da pesquisa. Segundo os autores, quando se fala em boas práticas com TIC, no ambiente acadêmica se traduz com sendo um bom trabalho didático e uma práxis inovadora, em suma, é a capacidade de inovar com recursos tecnológicos.

Segundo Ricoy e Couto (2014) os principais resultados encontrados apontam que as narrativas dos participantes da pesquisa em relação as práticas com as TIC evidenciam que eles utilizam aplicativos e dispositivos digitais atuais que já utilizavam, em sua maioria, em contextos informais. Os estudantes consideraram tanto computadores quanto smartphones, bem como aplicativos específicos e também ferramentas do próprio contexto educacional (quadro interativo, dentre outras ferramentas).

De acordo com os autores acima, para os estudantes, essas boas práticas têm efeitos positivos, como: a possibilidade de poupar tempo, diversidade de recursos, facilidade na utilização de aparelhos, melhoras no processo de aprendizagem, dentre outros. No entanto, as TIC têm certas dificuldades, apontadas pelos alunos, pois nem sempre é possível o acesso, por causa do: pouco conhecimento, custo de aplicativos, dentre outros.

O quarto artigo, dos autores Guzman-Valenzuela e Barnett (2013) teve como título “O desenvolvimento da autocompreensão em posturas pedagógicas: explicitando o

implícito entre os novos docentes”. O objetivo dessa pesquisa foi a compreensão de como os professores universitários entendem as práticas de ensino e as dificuldades que enfrentam com o mesmo e a forma de como pensam melhorar essas práticas e a aprendizagem dos estudantes. O método qualitativo foi o norteador da pesquisa e os participantes foram dois professores universitários com menos de cinco anos atuando nessa posição, no entanto, os estudantes desses professores também foram entrevistados, sendo o tema o ambiente de ensino.

Para apresentação dos resultados os pesquisadores desenvolveram duas categorias denominadas: dificuldades explícitas e dificuldades implícitas. A primeira refere-se às mencionadas pelos docentes e a segunda categoria as identificadas pelos pesquisadores. Dentre os resultados encontrados, se destacam como dificuldades explícitas: ensinamento de determinados conteúdos; avaliação da aprendizagem; planejamento de aulas, dentre outras. As dificuldades implícitas foram: lidar com estudantes com dificuldades especiais e aprofundamento em determinados conteúdos (Guzman-Valenzuela e Barnett, 2013).

Os pesquisadores acima também identificaram uma inabilidade dos professores em lidar com situações reais de sala de aula, em relação ao processo ensino-aprendizagem. Muitas questões não foram detectadas pelos professores, na qual, segundo os pesquisadores, deixaram passar possibilidades de reflexões e mudanças.

O artigo de título “A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário” versa sobre a investigação de como a postura do professor, em sala de aula, tem implicações sobre a experiência de aprendizagem positiva de estudantes universitários. O método utilizado foi o qualitativo, com base na abordagem denominada pesquisa-ação. Os participantes da pesquisa foram quatro professores permanentes, sendo o critério estarem lecionando a mais de dois anos em uma universidade pública (Veras e Ferreira, 2010).

Os autores Veras e Ferreira (2010) identificaram como principais resultados a reflexão de que os professores são profissionais que buscam o estabelecimento de afetividade e entendem que nessa forma de interação, eles se reconhecem como estando em uma condição superior, no nível hierárquico de saber. Para os pesquisadores, a construção e a continuidade do processo de afetividade depende da qualidade das relações estabelecidas e como se dá essas interações sociais. No trabalho em questão foi identificado a afetividade positiva nas relações professor-aluno e também no decorrer da própria construção da prática pedagógica do professor e também se identificou uma disponibilidade maior para a aprendizagem.

O sexto e último artigo intitulado “O curso de pedagogia e condições para o desenvolvimento da criatividade” tendo como participantes da pesquisa 25 professores e 194 estudantes dos quatro últimos semestres de três faculdades particulares do Distrito Federal e sendo de método quantitativo versou sobre como se dá a expressão da criatividade no ambiente acadêmico. O instrumento utilizado foi o Inventário de Avaliação de Práticas Docentes, construído por Alencar (1995c, 1997), que possui duas versões, uma para o docente e outra para o discente.

Os resultados em destaque apontaram que existem diferenças na percepção de como se promove o potencial da criatividade, sendo que nesse quesito os professores avaliaram de forma mais positiva que os alunos. No entanto, observou-se que a maior parte de professores e alunos consideraram que o potencial da criatividade estava sendo contemplada, mesmo que de forma parcial, no currículo do curso na qual estavam (Souza e Alencar, 2006).

De acordo com Souza e Alencar (2006) as barreiras apresentadas para a expressão da criatividade foram relacionadas aos próprios alunos, como: quantidade de alunos por sala, dificuldades de aprendizagem, dentre outros. Também se destacaram as barreiras

ligadas aos professores, que dificulta o processo de criatividade, sendo: falta de entusiasmo pela profissão, falta de conhecimento sobre o tema, dentre outras questões.

Por fim os pesquisadores chamam a atenção para a presença de certo grau de resistência por parte dos professores que destacam muito mais as dificuldades relacionadas a fatores externos (alunos, sociedade, instituição).

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 Mitjás Martínez, 2011). Esse cenário reprodutor homogêneo, segundo as autoras, é percebido com facilidade no contexto educacional brasileiro, no qual predominam os princípios pré-estabelecidos, que se sistematizam de maneira extremamente reprodutiva.

Essa reprodução no sistema educacional que visa a manutenção de uma forma legítima de ser é explicada por Mitjás Martínez e González Rey (2017) através da categoria subjetividade social. “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 (Mitjás Martínez & González Rey, 2017, p. 88)”.

Mitjás Martínez e González Rey (2017) afirmam que na subjetividade social estão presentes os processos e configurações dominantes de uma sociedade concreta, que se relacionam com os sentidos subjetivos produzidos que vão tornar cada sistema um sistema singular, como é o caso do nosso estudo, o sistema educacional, contextualizado historicamente.

Ainda em relação ao ensino superior Silva (2011) traz sua contribuição para caracterização do cenário, explicitando que o sistema educacional contribui para que a formação e os saberes se articulem de forma que ocorra a padronização, a hierarquia e os fragmentos dos discursos. Segundo a autora, as universidades, no geral, não conseguem se engajar no contexto dinâmico e rico que existe na educação e na sociedade brasileira.

Entretanto, Silva (2011) discorre sobre os movimentos que rompem com esses

modelos padronizados, tendo como características experiências inovadoras, por serem apoiadas em novos paradigmas sobre o que é ensinar e aprender. Para essa autora, essas práticas ainda não são a regra, mas estão presentes em algumas instituições, sinalizando a possibilidade no avanço da inovação na educação.

Campolina e Mitjás Martínez (2011) também discorre sobre os desafios e a importância das mudanças, no cenário educacional, em que existe uma emergência pelos avanços de novos modelos, que contribuam para a diversidade dos processos educacionais. Segundo as autoras 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.

Nas universidades, de acordo com Patiño Torres (2012), o processo de seleção, para ingresso no ensino superior é, em sua maioria, baseado em questões financeiras, aceitando os jovens a partir desse perfil, no entanto, no decorrer do tempo, se o estudante não atende as necessidades da instituição, este é expurgado, ou seja, primeiro não há uma seleção adequada e depois existe um descarte com aqueles que não se enquadram no modelo vigente.

Ainda segundo Patiño Torres (2012) é interessante notar o pequeno número de estudantes privilegiados, que chegam na universidade com uma subjetividade e formação necessária para um percurso universitário de alta qualidade, pois em sua maioria, estes advêm de escolas que ofertaram uma educação formal deficiente. Para o autor, na maioria das vezes, o percurso escolar que os alunos traçam não é um preparatório para a experiência de nível superior, podendo causar dificuldades no processo de aprendizagem.

Ainda sobre o cenário educacional brasileiro Amaral (2006) pontua que no século XXI a quantidade e a velocidade das informações são cada vez mais crescentes e

exigem um novo formato de escolarização, que levem o estudante a romper com a perspectiva reprodutora e assumir um posicionamento ativo. Segundo ela, é nesse cenário que implica uma ação transformadora que pode surgir a expressão criativa, como um instrumento facilitador, ou mesmo um dos caminhos para o processo de mudança.

A partir da discussão acima sobre o cenário educacional, consideramos a relação professor-aluno, como um elemento central para o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que no contexto universitário, o professor, com suas estratégias pedagógicas, desenvolvidas de acordo com o campo científico e currículo da formação, pode ser um facilitador do processo de aprendizagem dos alunos.

Essas estratégias pedagógicas são definidas por diversos autores e de diversas formas, no entanto, vamos exemplificar alguns conceitos trazidos por autores no qual nos propomos a dialogar nesse trabalho. As estratégias pedagógicas são 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 motivado e ativo no processo de aprendizagem (Mitjans Martínez, 2002; Campolina e Mitjans Martínez, 2013 & Tacca, 2014).

Ainda sobre essa questão Mitjans Martínez e González Rey (2017) afirmam que o professor deve 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.

Nesse formato as estratégias pedagógicas têm como alvo o aluno e não o

conteúdo programático. Uma vez que o aluno é ativo, e é influenciado pelo professor de forma a produzir uma postura ativa, 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.

Ainda sobre as estratégias pedagógicas, Tacca (2014) diz ser essa parte de um conjunto que compõe, pelo menos na teoria, a trajetória didática do professor. De acordo com a autora o professor precisa relacionar: os objetivos de ensino; o conteúdo; e as estratégias pedagógicas. No entanto, ela discorre que no primeiro elemento, os objetivos de ensino, geralmente são bem formulados, no entanto, os maiores problemas se iniciam quando se vai conectá-los ao conteúdo e as estratégias pedagógicas. Segundo a autora, também ocorre, em alguns casos que nem se chega, de forma intencional ao terceiro elemento.

Farias (2006) também discorre sobre essa posição do professor, no entanto, ela retoma o conceito de mudança no cenário educacional e o coloca como um fenômeno complexo, no qual o professor é um dos atores que pode proporcionar o surgimento do novo, a partir de uma postura que o leve a pensar e agir sobre esta mudança intencional, fazendo-o de forma deliberada e analisando os diversos elementos que circundam esse processo.

Com essa postura, o professor é considerado um promotor de mudanças, criando possibilidades da inserção de novidades no processo de ensinar e aprender. O conceito de inovação, trazido por Farias (2006) traduz a ideia de promoção de mudanças por meio da inserção de algo novo no contexto pedagógico.

De acordo com Campolina e Mitjans Martínez (2013) a inovação, no contexto educacional, se expressa nas práticas pedagógicas inovadoras. A inovação, segundo as

autoras, pode ser uma prática de professores, alunos, coordenadores, instituições, dentre outros atores educacionais. Em síntese, a inovação educativa, de acordo com Campolina e Mitjás Martínez (2013), são processos de mudança que acontecem no contexto educacional, devendo ser de envolvimento de todos os atores. Segundo as autoras a inovação deve ser criada e constituída no próprio espaço educacional, visando, assim, atender as necessidades das pessoas que são parte desse cenário.

As práticas pedagógicas dos professores universitários participantes da primeira pesquisa, como já apresentadas anteriormente, foram reconhecidas como inovadoras pelos seus pares, alunos e as pesquisadoras e partiram de propostas e/ou implementações trazidas pelos próprios docentes, com o objetivo de promover maior abrangência na aprendizagem dos seus respectivos alunos. Sobre essa postura intencional de docentes Mitjás Martínez e González Rey (2017) afirma que:

Professores, que apesar dos problemas da profissão e da instituição escolar estão convictos da necessidade de personalizar seus processos de ensino, têm mostrado que um olhar mais aguçado para seus alunos no cotidiano da escola lhes permite planejar estratégias pedagógicas diferenciadas (p. 147).

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).

A partir da definição de Mitjás Martínez (2007) Oliveira (2010) explicita "o enfoque reside no "como aprender" e não em "o que aprender" (p. 32)". De acordo com Oliveira (2010) essas estratégias de aprendizagem são classificadas de várias formas e diversos autores que pesquisam sobre esse fenômeno.

Oliveira (2010), em sua dissertação de mestrado, destaca a compreensão trazida por Dembo (1994, citado por Boruchovitch, 1999) no qual elaborou que existem estratégias cognitivas e metacognitivas. A primeira está relacionada ao conteúdo aprendido, auxiliando no processo da informação. A segunda refere-se a estratégias de planejamento, monitoramento e regulação de pensamentos e ações.

Oliveira (2010) também ressalta que autores como Palladino et. al. (2000) inserem na compreensão do autor acima que, aliados às estratégias cognitivas e metacognitivas têm-se as estratégias afetivo-motivacionais, sendo estas motivadoras ou, também, prejudiciais. Motivador no sentido de promover no aluno um estado emocional de bom ânimo, para prosseguir no processo de aprendizagem. Já as estratégias prejudiciais, são aquelas que o aluno aderi, mas no decorrer do processo elas deixam de ser motivadoras e se tornam um dificultador da motivação, causando sentimentos negativos.

Nesse contexto, podemos salientar que a aprendizagem operacional requer estratégias, que vão sendo experimentadas, (re)avaliadas durante o processo de aprendizagem. Trata-se, no entanto, de um processo complexo, pois 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.

Amaral (2006) afirma que o estudante tem duas possibilidades de se desenvolver, no contexto da aprendizagem educacional. O primeiro se refere ao que Amaral (2006) 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.

Segundo a autora acima, no modelo tradicional o aluno não é visto como o centro do processo de ensino-aprendizagem e sobre essa questão a ela discorre que:

Se o aluno apenas acomoda, repete, copia e conserva as informações que recebe, ele se limita a aquilo que o professor lhe oferece. Para avançar ele precisa se incluir, personalizar, transformar, ampliar, o que se implica algum grau de desprendimento, capacidade de superação, audácia, segurança, confiança no seu potencial, etc (Amaral, 2006, p. 51).

Nesse processo de aprendizagem subjetiva, o estudante, segundo Amaral (2006) pode se deparar com o fenômeno da criatividade, que segundo a autora, 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, segundo Amaral (2006), 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.

Nesse aspecto da criatividade, Mitjans Martínez (2002, p. 193) considera comum em alunos criativos, expressões como:

- Realização de perguntas interessantes;
- Questionamento e problematização da informação;
- Percepção de contradições e lacunas do conhecimento;
- Estabelecimento de relações remotas e pertinentes;
- Proposição de várias alternativas e hipóteses ante os problemas a resolver;
- Solução inovadora de problemas;
- Elaboração personalizada de respostas e proposições;
- Procura de informações e realização de atividades que vão além do solicitado

pelo professor.

Essas estratégias, de um modo geral, são recursos, que o aluno utiliza e que se expressam na sua trajetória de estudo, percebidos como potenciadores do processo de aprendizagem.

González Rey (2016)¹ também destaca que no processo de aprendizagem o aluno pode se deparar com o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento subjetivo. Segundo o autor, nem sempre ocorrem as duas formas de desenvolvimento, no entanto, para ele o mais importante é o segundo, desenvolvimento subjetivo, pois tem a ver com a produção em relação à reflexão da vida.

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

Método

Esta pesquisa foi inspirada na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002), que destaca como foco central a construção e interpretação de informações a partir do entendimento que o homem é um ser complexo (González Rey, 2002, 2005). 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 e o processo de comunicação 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 o processo de comunicação 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 a 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).

Instrumentos

Foram utilizados três tipos de instrumentos: 1) a dinâmica conversacional; 2) a observação sistemática; 3) instrumentos escritos. 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.

1) Dinâmica Conversacional:

O primeiro instrumento se configura como um diálogo, no qual os participantes têm a oportunidade de se expressarem de forma livre, espontânea e dinâmica durante a conversação, sem ser imposto a eles estímulos isolados ou questões do tipo pergunta e resposta (González Rey, 2011).

A dinâmica conversacional, em síntese, é um momento em que os participantes têm o espaço para se expressarem, e o pesquisador deve manter-se atento para identificar o grau de envolvimento destes, bem como compreender suas experiências singulares de forma complexa, considerando o contexto: de vida; histórico; cultural; e de produção de sentidos subjetivos dos participantes.

2) Observação Sistemática:

A observação sistemática foi o momento em que as pesquisadoras tiveram a oportunidade de conhecer as práticas dos professores e as expressões dos alunos, bem

como as relações estabelecidas nesse cenário. De acordo com Flick (2004) esse instrumento, é uma ferramenta que auxilia na produção de elementos para compreender as distorções ou aproximações entre a fala e a ação dos participantes.

3) Instrumentos escritos (3 questionários abertos e um conflito de diálogos)

O primeiro instrumento escrito foi um questionário que objetivou a solicitação de algumas informações pessoais, para posterior contato das pesquisadoras com os participantes da pesquisa (Apêndice D).

O segundo instrumento escrito foram questionários diferentes para cada grupo, respeitando as especificidades das disciplinas e cursos, objetivando investigar questões relativas à experiência do aluno enquanto estudante universitário (Apêndice E e F). A inserção desse segundo instrumento surgiu após a realização da primeira dinâmica conversacional, um dos motivos que foi uma produção direcionada para cada grupo.

O terceiro instrumento escrito foi um questionário que seguiu o modelo, já padronizado, da Técnica de Explorações Múltiplas (Apêndice G).

González Rey (2011, p. 51) destaca que “o questionário, que foi talvez a técnica escrita mais usada na pesquisa tradicional, também pode ser usado nesta perspectiva centrada no estudo da subjetividade. As perguntas abertas, como propostas neste trabalho, segundo González Rey (2011) são facilitadoras do processo de construção dos participantes em relação ao tema proposto e as relações estabelecidas com esse tema. Segundo o autor, geralmente, são poucas perguntas, que tomam valor quando associadas a outros instrumentos utilizados na pesquisa.

O Conflito de Diálogos (Apêndice H), também configurado como instrumento escrito, por González Rey (2011, p. 192) foi construído pelo interesse do autor “em definir elementos que nos permitissem conhecer a efetividade do desenvolvimento moral para além das expressões verbais diretas”.

Participantes e Local da Pesquisa

Participaram da pesquisa oito alunos universitários, de dois cursos distintos de graduação de uma universidade privada do Distrito Federal. Os dois professores participantes da pesquisa original também fizeram parte da pesquisa atual.

A instituição selecionada tem uma média de 30 cursos de graduação, nas áreas de ciências da: educação, tecnologia, sociais e jurídicas, conta também com uma diversidade de cursos de pós-graduação e tem uma trajetória de mais de 50 anos atuando no mercado educacional.

A escolha dos estudantes, participantes da pesquisa, teve como critério inicial serem alunos dos dois professores, que foram participantes da pesquisa anterior, e estarem matriculados nas disciplinas que os professores apresentaram um trabalho pedagógico inovador, identificados no primeiro trabalho.

Para o primeiro grupo, do professor Mário, foi estendido o convite a todos os estudantes, considerando o pequeno número de alunos matriculados na disciplina e a quantidade de ausência desses alunos em sala de aula. Nesse grupo, embora em alguns momentos as pesquisadoras tenham feito intervenções com até oito alunos, ao final, só foram considerados como participantes da pesquisa apenas cinco alunos, e o critério dessa opção foi estes finalistas estarem presentes em no mínimo dois encontros.

Para o segundo grupo, do professor João, o convite foi estendido a turma, e embora seis alunos tenham se disponibilizado, apenas três compareceram em todos os encontros.

Outro critério de seleção foi que os alunos selecionados tivessem 18 anos ou mais de idade, entendendo ser essa a idade mínima, para não dependerem mais de autorização dos pais para participarem da pesquisa.

Em relação aos professores, as pesquisadoras recorreram a eles para conhecerem melhor as especificidades das respectivas disciplinas, esclarecerem dúvidas, solicitarem seleção do grupo, ou mesmo a formação de um grupo, dentre outras necessidades que surgiram no decorrer do momento empírico.

Procedimentos Éticos

Esta pesquisa inicialmente foi submetida, na condição de projeto de pesquisa, no Comitê de Ética e após aprovação foi solicitada, através de um Termo de Aceite Institucional - TCI, a autorização para realização da pesquisa no local selecionado.

Ao início do momento empírico inicialmente com os professores foi solicitado que fizessem a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A). No primeiro encontro com o grupo de alunos que aceitaram ao convite também foi solicitado a leitura e assinatura dos seus respectivos TCLE (Apêndice B).

Cenário Social da Pesquisa

Na Epistemologia Qualitativa, segundo Mitjans Martínez (2014), o cenário social da pesquisa é um aliado importantíssimo para o pesquisador e fundamental no processo de construção da informação. É nesse contexto, segundo a autora, que os vínculos são estabelecidos, entre pesquisador e participante e também deve ser um ambiente facilitador para as expressões das pessoas.

Sobre o cenário social da pesquisa González Rey (2005, p. 84, 85) explica que: é a apresentação da pesquisa por meio da criação de um clima de comunicação e participação que facilita o envolvimento por parte das pessoas. [...] A atividade empregada para criar o cenário de pesquisa, constitui, de fato, o primeiro momento da pesquisa, no qual já podem

aparecer informações significativas sobre o problema que estudamos. A criação desse cenário deve ser caracterizada por sua autenticidade e pelo caráter participativo da atividade. O pesquisador decide qual tipo de conteúdo atrai a atenção e o interesse dos participantes (González Rey, 2005, p. 84, 85, grifo nosso).

De acordo com Rossato, Martins e Mitjás Martínez (2014) o objetivo do cenário social da pesquisa é a construção de um espaço relacional, dialógico e comunicacional entre pesquisadores e participantes. Para os autores, o sucesso do cenário social da pesquisa se dá a partir da qualidade do vínculo estabelecido entre participantes da pesquisa e pesquisador e a facilidade, por parte do pesquisador de, quando em dificuldades contorná-las.

Os autores acima afirmam que:

A construção do cenário social da pesquisa, sendo assim, é um convite aos participantes/espectadores para que subam ao palco e sejam protagonistas, descrevam, narrem, exponham suas histórias, seus sentimentos, suas alegrias e tristezas, seus sonhos e suas decepções. Contudo, o sucesso depende dos participantes perceberem-se como sujeitos e terem vontade de fazer parte desse espetáculo (Rossato, Martins & Mitjás Martínez, 2014, p. 41).

Considerando os diferentes momentos da pesquisa de campo, realizamos o processo de construção do cenário social da pesquisa a partir da participação e acompanhamento que as pesquisadoras fizeram aos dois grupos distintos de alunos. Também consideramos como participantes da pesquisa os professores, no qual tivemos com estes diversos momentos formais e informais.

Nesses encontros, com professores e alunos, foi construído com estes um vínculo afetivo, com o objetivo de facilitar e enriquecer a produção do momento empírico. Em virtude da formação desse vínculo, as pesquisadoras fizeram seis observações na sala de aula de cada professor, propiciando o surgimento de momentos informais de conversação com os participantes da pesquisa. Mais informações sobre este momento da pesquisa detalharemos a seguir.

Inspiradas nas considerações feitas pelos autores acima fomos criando o cenário social da pesquisa e a construção da informação e abaixo detalharemos o passo-a-passo do momento empírico. Esse processo de criação não foi de um modelo a priori, é, ao contrário disso, uma representação de uma produção singular, feita, exclusivamente, para atender as necessidades que foram surgindo e sendo organizadas no decorrer do processo investigativo. Para facilitar a compreensão do leitor desenvolvemos a informação deste item em etapas, no qual discorreremos abaixo.

Descrição das etapas:

- Etapa 1, com os professores²:

Essa etapa, no qual propomos para iniciarmos o momento empírico, o objetivo foi agendar uma reunião e fazer o convite aos professores, sendo dois encontros, um com cada professor. Em ambos os encontros as pesquisadoras os informou sobre os objetivos da atual pesquisa e em seguida fizeram o convite para que estes fossem participantes da pesquisa.

Nesse encontro, com cada professor, as pesquisadoras informaram que eles precisariam selecionar, um grupo de alunos e fazer um convite a estes, para que os mesmos fossem também participantes da pesquisa. Sobre os critérios do formato dos grupos, já o discutimos no item "Participantes da Pesquisa", no qual eles foram selecionados com base no trabalho pedagógico de cada professor, em suas respectivas disciplinas.

- Etapa 2, com os professores:

Nesse segundo encontro, agendado anteriormente com cada professor, o objetivo foi a assinatura do TCLE e também foram discutidos temas como: agendamentos de seis observações em sala de aula; agendamentos de encontros com os grupos selecionados; e

² Os professores, participantes desta pesquisa são os mesmos professores da pesquisa original. Na pesquisa original eles foram selecionados pelo reconhecimento de seus pares e dos alunos de serem considerados profissionais da educação com práticas pedagógicas inovadoras.

uma dinâmica conversacional que ocorrerá ao final do momento empírico com eles. No entanto, ressaltamos que ocorreu diversas conversas informais, com os professores, no intuito de alinharmos informações ou mesmo produzi-las.

- Etapa 3 – observações sistemáticas:

Foram realizadas, antes dos encontros com os grupos, seis observações em cada sala de aula, respeitando os dias no qual o professor deu aulas na disciplina selecionada. A proposta das observações foi conhecer melhor os professores e alunos, com base em suas diversas expressões e criar e fortalecer o vínculo afetivo tão necessário para a pesquisa.

As observações foram previamente agendadas com os professores e também foi solicitado que eles informassem aos alunos sobre a presença das pesquisadoras em sala de aula. Nesses momentos as pesquisadoras fizeram anotações apenas de palavras-chave, com o intuito de facilitar o processo de recordação do que foi observado e considerado relevante para a produção da informação. O objetivo foi observar as expressões e interações dos alunos e dos professores, com foco nas estratégias pedagógicas.

Ainda nessa etapa foi produzido um protocolo de observação (Apêndice C) para sistematização das informações consideradas relevantes para a pesquisa. O foco do protocolo de observação foi identificar expressões e interações produzidas pelos participantes da pesquisa. Nesse contexto, compreendemos como expressões humanas as produções constituídas para as interações e relações de trocas do homem com o mundo. No quesito interações, entendemos ser estas as ações das pessoas, em contextos coletivos, no intuito de estabelecer trocas.

- Etapa 4, dinâmicas conversacionais com os alunos:

O primeiro encontro com cada grupo teve como tema: as apresentações das

pesquisadoras; socialização com os estudantes; informações sobre a pesquisa; e também sobre os objetivos dos encontros seguintes (esse procedimento foi separado com cada grupo). Foi entregue, ao final do encontro, aos mesmos, o TCLE (individual) e formalizado as datas dos próximos encontros.

Em seguida foram realizadas, com cada grupo de alunos, mais duas dinâmicas conversacionais, com duração média de uma hora e meia cada. As sessões de dinâmica conversacional tiveram em comum a discussão sobre as estratégias de ensino usadas pelo professor e o impacto na aprendizagem dos participantes.

Nas dinâmicas se abordou as experiências dos alunos com a forma como o ensino está sendo desenvolvido. Foram explorados sentidos subjetivos do aprender na universidade a partir da relação com o professor. Coube às pesquisadoras conduzirem a conversação e explorar com os alunos o que pensam, refletem sobre as estratégias e recursos que os professores utilizam.

Cabe ressaltar aqui que embora tenham sido trabalhados os mesmos objetivos a forma de alcance foi diferente, devido a configuração de cada grupo, sendo assim vamos descrever agora, em síntese, o roteiro de cada encontro, com cada grupo.

Grupo do Professor João:

O professor João atua na área docente a 16 anos sendo graduado em Licenciatura Plena em Matemática; fez mestrado em Matemática Pura e doutorado (não concluído) em Matemática Pura. Na universidade, local da pesquisa, ele atua no Curso de Engenharia de Computação, lecionando as disciplinas de: Cálculo I; Cálculo III; Métodos Matemáticos para Engenharia; e, Equações Diferenciais Ordinária.

A disciplina selecionada para trabalhar com o grupo de alunos foi a de Cálculo III, na qual ele utiliza diversas estratégias pedagógicas, no intuito de facilitar a aprendizagem dos estudantes. Nessa disciplina estavam matriculados 34 estudantes,

sendo estes de diversos cursos ofertados na instituição, como: Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia da Computação, no entanto, apenas 3 se dispuseram a serem participantes da pesquisa.

O participante PA do grupo do João, tem 20 anos, está matriculado no 4º semestre do Curso de Engenharia Civil e na disciplina de Cálculo III. O participante PB, tem 19 anos, está matriculado no 3º semestre do Curso de Engenharia Elétrica e na disciplina de Cálculo III. O participante PC, tem 20 anos, está matriculado no 5º semestre do Curso de Engenharia da Computação e também na disciplina de Cálculo III.

No primeiro encontro participaram desse grupo 3 alunos, sendo os que aceitaram serem participantes da pesquisa quando o professor fez o convite em uma das aulas observadas pelas pesquisadoras. Inicialmente foram feitas as apresentações (pesquisadoras, tema e participantes da pesquisa). Em seguida foi entregue o TCLE e solicitado a leitura e assinatura. Na sequência foi entregue os questionários 1 e 2 e ao final as pesquisadoras questionaram como eles se sentiram ao responderem o questionário 2, finalizando assim a atividade proposta.

No segundo encontro foi solicitado que eles respondessem o questionário 3, no entanto, devido a atrasos dos participantes e ao pouco tempo para intervenção, concluiu-se o encontro aqui. Devido a essa ocorrência foi solicitado junto ao professor e aos alunos a disponibilidade para mais um encontro, com o objetivo de termos mais espaços para conversação, foco do nosso trabalho.

No terceiro encontro foi passado um vídeo que aborda a educação na contemporaneidade (<https://youtu.be/xKmqzke6qH5A>), e ao final solicitado que eles falassem sobre os temas abordados e as experiências deles sobre o tema educação e aprendizagem.

No quarto e último encontro trabalhamos com o grupo um conflito de diálogos e

após leitura conversamos sobre o tema em questão. Ao final as pesquisadoras agradeceram aos participantes pela contribuição à pesquisa.

Grupo do Professor Mário:

Mário graduou-se em Física; é Mestre em Computação; e tem Doutorado em Informática. É professor nas disciplinas de Planejamento e Gestão em TI e Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Ciência da Computação, na instituição selecionada como local da pesquisa que no semestre da pesquisa empírica haviam matriculados 12 estudantes e que foi selecionada pela produção e implementação de recursos pedagógicos inovadores. Logo após a caracterização dos participantes da pesquisa, será descrito a forma de seleção e escolha final dos cinco integrantes que finalizaram a pesquisa.

O participante P1 do grupo do Mário, tem 21 anos, está matriculado no 8º semestre do Curso de Ciência da Computação e na disciplina de Planejamento e Gestão em TI. A participante P2, tem 29 anos, está matriculado no 8º semestre do Curso de Ciência da Computação e na disciplina de Planejamento e Gestão em TI. O participante P3, tem 24 anos, está matriculado no 8º semestre do Curso de Ciência da Computação e na disciplina de Planejamento e Gestão em TI. O participante P4, tem 24 anos, está matriculado no 8º semestre do Curso de Ciência da Computação e na disciplina de Planejamento e Gestão em TI. A participante P5, tem 24 anos, está matriculado no 8º semestre do Curso de Ciência da Computação e na disciplina de Planejamento e Gestão em TI.

Retomando os encontros e seleção de participantes. O encontro 1 - Estiveram presentes dois alunos, foram feitas as apresentações, assinatura do TCLE, preenchimento do questionário 1 e um momento de diálogo com os participantes.

Encontro 2 - Estiveram presentes 7 alunos, retomou-se a apresentação,

assinatura do TCLE, preenchimento do questionário 1, até aqui para os que não haviam estado no encontro anterior. Em seguida foi distribuído o questionário 2 e solicitado o preenchimento.

Encontro 3 - Estiveram presentes 5 alunos, nos quais consideramos estes para trabalhar na interpretação da informação pela quantidade de tempo e informações com eles. Foi entregue a estes, na sequência o questionário 3 e solicitado que eles respondessem. Em seguida trabalhou-se com um vídeo sobre educação na contemporaneidade (<https://youtu.be/xK mzke6qH5A>) tendo como o objetivo falarmos sobre o contexto de aprendizagem, os meios tecnológicos e a figura do professor. Ao final tivemos um momento de conversação que durou uma média de uma hora, que acabou com os agradecimentos das pesquisadoras.

- Etapa 5, dinâmicas conversacionais com os professores:

Foi realizada uma dinâmica conversacional, com cada um dos professores. Esse instrumento foi utilizado no final da pesquisa de campo e teve como objetivo principal discorrer sobre o processo de constituição do momento empírico. Coube também a esse momento os agradecimentos das pesquisadoras aos participantes da pesquisa.

Durante e posteriormente a essas etapas foram construídos indicadores e hipóteses sobre as formas de aprender dos alunos universitários, identificando os possíveis impactos que as estratégias pedagógicas inovadoras tenham, por ventura, participado na produção subjetiva da aprendizagem destes estudantes. Ao final do processo foi produzido um modelo teórico explicativo que buscou responder à pergunta orientadora da pesquisa, modelo esse que será descrito abaixo.

Processo Construtivo-interpretativo da Informação

Nesta 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 apenas 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.

Agora, retomando a caracterização dos participantes, para adentrarmos no processo construtivo-interpretativo da informação, sinalizamos que se tratam de dois grupos distintos de estudantes, no qual cada grupo tem um professor, também participante da pesquisa e docente em uma das disciplinas cursadas por esses estudantes, como já mencionado anteriormente. Abaixo segue uma tabela com informações dos estudantes e visa facilitar o entendimento dos “nomes” fictícios dado a cada participante.

Estudantes do professor Mário	Idade	Curso	Disciplina	Semestre
P1	21	Ciências da Computação	Planejamento e Gestão em TI	8°
P2	29	Ciências da Computação	Planejamento e Gestão em TI	8°
P3	24	Ciências da Computação	Planejamento e Gestão em TI	8°
P4	24	Ciências da Computação	Planejamento e Gestão em TI	8°
P5	24	Ciências da Computação	Planejamento e Gestão em TI	8°

Estudantes do professor João	Idade	Curso	Disciplina	Semestre
PA	20	Engenharia Civil	Cálculo III	4°
PB	19	Engenharia Elétrica	Cálculo III	3°
PC	20	Engenharia da Computação	Cálculo III	5°

Para sistematizar a produção teórica optamos por fazer uma interpretação a partir da construção de eixos temáticos, entendendo ser uma forma didática que propicia, neste contexto, um entendimento das ideias aqui propostas.

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

Consideramos pertinente iniciarmos retomando um indicador construído na

pesquisa original e também por estar presente na pesquisa atual, no contexto da aprendizagem dos estudantes universitários, a saber, a versatilidade de recursos pedagógicos considerados inovadores.

As estratégias ou recursos pedagógicos inovadores, encontrados em ambos os professores, a partir da utilização em sala de aula de diversos recursos foram: jogos, seminários, conceitos, desenhos, histórias, software, trabalhos em grupo, 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 na compreensão das pesquisadoras a partir das observações e diálogos com todos os participantes da pesquisa.

Destacaremos abaixo alguns recursos utilizados pelos professores e 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 proporciona novas formas de entender um cálculo geométrico. O GeoGebra é um programa livre, de tecnologia e de geometria dinâmica, criado para ser utilizado no contexto educacional. O professor informou as pesquisadoras que teve contato com o recurso ao conhecer um grupo de pesquisadores canadenses que estavam em visita ao Brasil a alguns anos atrás.

Segundo o professor João em conversa com as pesquisadoras ele informou 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 essa questão, em um diálogo com as pesquisadoras o coordenador confirmou a informação sobre a utilização do recurso e, também expressou que reconhece no professor João uma postura de um profissional que está sempre buscando meios de potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre o GeoGebra os estudantes expressam que:

[Dinâmica conversacional - grifo nosso] 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. Pode ser usado para alguma coisa, porque quando é matemático, é só algébrico, é muito difícil, ainda mais a gente que não tem experiência com projetos.

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 alguns 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 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 que do mesmo conteúdo surte um efeito positivo, pois motiva os alunos a se reorganizarem e sair de uma construção linear do pensamento, em relação ao cálculo exposto.

O GeoGebra, neste contexto, pode ser um produtor de novas possibilidades de aprendizagem para um estudante, ou pode ser também a forma de alcançar ou se

aproximar do método que mais se adequa à aprendizagem de determinados estudantes.

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 deve ser caracterizada como um elemento inovador. 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 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. Sabemos o quanto a tecnologia tem trazido contribuições para o processo de educação, no entanto, também entendemos 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. Ele disponibiliza esta mesma aula online, o que possibilita realizar meu processo de aprendizagem outro dia, se eu estiver com dificuldades de prestar atenção durante a aula. [...] 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.

PA: Para mim é assim, não é que só tenha lado positivo ou negativo, porque falando por mim mesmo, tem momentos que é uma distração. Eu gosto como o professor utiliza, não a todo momento, eu prefiro que a aula aconteça no quadro do que com slides, porque com slides você não tem algo palpável, o professor vai passando e quando você quer copiar ele já passou, ainda mais quando é matéria de exatas, que o professor, geralmente, passa fórmulas e deduções, aí quando ele está passando fórmulas e definições ele passa o slide e não dá tempo de assimilar, fica uma coisa muito bagunçada, não fica palpável, para mim é mais difícil compreender no slide do que no quadro.

PB: Mas esse semestre eu aprendi a não confiar muito no youtube, porque eu fui pesquisar um material de aula de um professor e não achei o conteúdo no youtube e aí eu tive que correr atrás de livro, porque tem hora que o youtube falha mesmo.

O tema da tecnologia foi muito frequente nos diálogos com os estudantes do professor João, eles trouxeram as ambivalências que é lidar com a tecnologia no contexto da aprendizagem. Eles expressaram o quanto os recursos tecnológicos dos colegas, em sala de aula, tiram a concentração deles, também falaram que as aulas em salas de informática produzem muita distração e que estudar por meio da tecnologia

também traz maior chance a perder o foco do estudo e ser levado a fazer outras coisas como jogar ou ir para redes sociais.

Por outro lado, os estudantes reconheceram a tecnologia com um recurso central, na atualidade, do processo de aprendizagem, pela agilidade em obter informações e a praticidade de não precisar, por exemplo, ir a biblioteca para fazer uma pesquisa.

Realmente sabemos que existem pontos positivos e pontos negativos, no entanto, opinar sobre se realmente é algo benéfico ou maléfico ainda é muito cedo, tendo em vista ser um fenômeno recente. O que podemos pontuar é a busca pela promoção de um uso consciente e a alternância com outros instrumentos de aprendizagem.

Outro recurso identificado pelas pesquisadoras e expressos pelos estudantes como um elemento muito importante para o processo da aprendizagem foram os vídeos que o professor grava em sala de aula e depois envia para os alunos. Sobre essa estratégia os discentes expressaram o seguinte:

[Instrumentos escritos] Pergunta - A estratégia do professor em gravar as aulas e disponibilizá-las pelo espaço online de apoio ao discente, tem contribuído para o seu processo de aprendizagem? Justifique sua resposta.

PB: Sim, pois 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.

As videoaulas disponibilizadas pelo professor são consideradas pelos alunos como um recurso extremamente importante para o processo de aprendizagem, sendo uma possibilidade de rever a aula, esclarecer dúvidas e fixar o conteúdo. O material que o professor utiliza para gravação das aulas, foi comprado por iniciativa própria e também com próprio recurso e o tempo que ele disponibiliza para fazer edições e envio

para os alunos também é do seu tempo “livre”.

Se tomarmos, por exemplo, a expressão do PB podemos inferir o quanto para ele a aprendizagem em sala de aula está relacionado a não estar com problemas pessoais. Neste contexto as videoaulas são um recurso agregador para o seu processo de aprender, já que é uma possibilidade dele retomar o estudo a partir do que o professor trabalhou em sala de aula. Na sua produção subjetiva do aprender o sentir-se bem é um aspecto essencial para sua produção de aprendizagem.

O PC traz como produção singular da aprendizagem a articulação das videoaulas como uma possibilidade de construir um pensamento sequencial, que se dá pela repetição do estudo da vídeoaula, no qual ele produz o movimento de ver e rever o conteúdo, até que esse se torne uma sequência que faça sentido para ele.

Ainda sobre essa questão, na pesquisa anterior o professor comentou que para ele é muito satisfatório a produção dos vídeos, inclusive pelos diversos elogios que recebe dos alunos, que segundo ele é muito motivador. Em uma das conversas sobre essa questão ele comentou sobre um aluno que disse a ele que todos os dias dormia assistindo aos vídeos dele, segundo o professor, o discente comentou “professor, antes de dormir o último rosto que vejo é o seu [...]. Ao falar desse caso específico o professor expressou alegria, pois ficou mais descontraído e sorridente.

Essa postura de satisfação, trazida pelo professor João, que segundo ele é uma motivação para continuar o seu trajeto profissional está atrelada a perspectiva trazida por Mitjans Martínez e González Rey (2017) que destacam que o professor também precisa se envolver de forma emocional e simbólica no processo pedagógico.

Outra questão que consideramos interessante foram os diálogos entre o professor João e seus alunos, em sala de aula, a respeito das dúvidas e do pouco tempo de aula para fazer exercícios. Esses momentos o professor sempre se mostrou acolhedor,

expressando frases como - “eu entendo a situação de vocês, eu posso contribuir com vocês disponibilizando o meu tempo e conhecimento para aulas extras e vocês também podem me procurar na coordenação”.

Durante as observações o professor agendou e ministrou algumas aulas extras, inclusive aos sábados. Em sala de aula os alunos expressam reconhecimento por essa disponibilidade do professor, no qual muitos disseram que ele era um professor diferente dos outros, sensível às demandas dos estudantes, como pontuado por alguns alunos em conversas informais com as pesquisadoras. Sobre essas questões da condução da disciplina os estudantes fizeram algumas considerações, que citaremos abaixo.

[Instrumentos escritos] Pergunta - Quais mudanças você faria se fosse o professor dessa disciplina?

PA: Não mudaria muita coisa, até porque gosto do estilo de aula do professor. As duas únicas mudanças que eu faria seriam aulas com mais exercícios e passar listas para fazer em casa.

PB: Não faria mudanças, pois eu percebo que o professor se esforça ao máximo em passar o conteúdo. Nenhum professor que tive fez o tanto que ele fez pelos alunos.

PC: Nenhuma.

Consideramos que os estudantes têm consciência de que o professor se esforça muito para levar o aluno a compreender o conteúdo, um dos aspectos que os levam a não opinarem por muitas mudanças na disciplina. Há um reconhecimento, por parte dos alunos, do esforço que o professor João faz para promoção da aprendizagem. Esse reconhecimento é visto em sala de aula pelo respeito dos alunos com o professor, expressos no silêncio da turma, na forma de se dirigir ao professor, nos elogios destinados a ele, dentre outros.

A partir das expressões acima e outras vivências relacionais acompanhadas em sala de aula, pelas pesquisadoras, podemos inferir que há uma relação de comunicação dialógica e também o estabelecimento de vínculo afetivo, como proposto por Tacca (2014), na relação professor-alunos. No entanto, é importante ressaltar, que

identificamos essa postura no professor João, mas nem todos os alunos expressaram uma reciprocidade do vínculo ao docente. Essas expressões do professor João se articulam com o indicador que produzimos na primeira pesquisa, sendo a crença na aprendizagem dos estudantes.

O professor Mário também é visto por seus alunos como um profissional engajado no seu trabalho, que busca inovar na forma de dar aulas. Abaixo seguem algumas expressões dos estudantes sobre esse professor em uma dinâmica conversacional em grupo.

[Dinâmica conversacional] P1: Ele já foi parceiro de vários alunos, ele tem muitas histórias, ele conta muitas histórias e também é inspirador você ouvir algumas das histórias que ele conta, imaginar, se o cara que sentou no mesmo lugar que eu, deu conta, eu acho que dou também.

P4: Isso é verdade, porque tem muitas matérias que a gente pega e fica só brincando de fingir que estamos programando, que estamos fazendo alguma coisa... Mas aqui é outra coisa, ele está mostrando pra gente os documentos, as paradas...

P1: É mais teoria, mais acadêmico, então, essa parte de trazer para gente algo do mundo real, para gente ter uma visão de fora, eu acho que, assim, isso é muito bom.

Essa postura do professor em sala de aula foi vista pelas pesquisadoras como criativa, ancorada no conceito de criatividade trazido por Mitjans Martínez (2007) como expressões intencionais e reflexivas das pessoas que tornam-se assertivas no cenário de atuação e são vistas como novidades. Identificamos que o professor procura incentivar seus alunos a dominarem o conteúdo da disciplina através do exercício prático das atividades afins com o tema. Além disso é frequente o uso de exemplos, pelo professor, de situações reais e práticas com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para a importância e utilidade dos conteúdos.

Na pesquisa anterior o professor Mário expressou várias vezes que a aula dele nunca é igual e que os semestres são muito diferentes uns dos outros. Ele disse que todo final de semestre faz uma avaliação do seu trabalho, dos recursos utilizados e da

aprendizagem dos estudantes e, então, sempre faz algumas mudanças e inserção de novas estratégias que objetivam a aprendizagem dos alunos. Essa postura do professor, segundo Campolina e Mitjás Martínez (2013), é muito importante no processo da inovação educativa, pois somente implementar não é o suficiente, é preciso a constante avaliação daquilo que foi inserido no contexto educacional.

Para exemplificar essas mudanças entre um semestre e outro, mudanças experimentais, como ditas pelo professor Mário, ele, ao invés de monografia nos moldes tradicionais sugeriu que os alunos se organizassem e fizessem um livro. Essa ideia foi vista pelos estudantes como algo positivo. Sobre essa questão os alunos falaram bastante em um momento de conversa informal, direcionada a esse tema, mas em uma dinâmica conversacional um participante expressou o seguinte:

[Dinâmica conversacional] - P2: É, eu gostei da ideia do professor de fazer o livro. Achei mais interessante do que fazer o sisteminha.

O professor é visto pela turma como um profissional que sempre tem alguma novidade do “mundo real” para mostrar, como um professor atualizado, como expresso por eles. Falar que o professor é um profissional atualizado é sinônimo, para a turma, de competência e respeito, pois os estudantes relataram que a maioria dos professores não o são e por isso eles têm certas resistências a esse tipo de professor (desatualizado), como eles disseram.

Sobre esse posicionamento intencional e ativo do professor que se expressa em questões como a sua constante atualização profissional, este é um fenômeno que está relacionado ao “posicionamento como modelo perante a turma”, indicador que produzimos na pesquisa original.

Em relação a esse indicador o professor Mário pontuou o quanto para ele é importante se posicionar como uma figura de modelo para os seus alunos e esboçou que essa escolha foi se constituindo a partir das experiências paternas e também do processo

de escolarização. O professor expressou o quanto percebe os pais como figura de modelo e também alguns professores que teve no percurso educacional.

Essa produção de sentidos subjetivos, de diferentes momentos da vida do professor Mário foi se articulando e produziu uma configuração subjetiva sobre a importância de ser uma figura de modelo. Sobre essa questão Mitjans Martínez e González Rey (2017) pontuam o quanto diversas experiências da vida, nos seus diversos momentos vão se constituindo em configurações subjetivas, que são elementos que ganham uma certa estabilidade, expressas nas ações das pessoas.

A produção do eixo 1, descrita acima, propôs alcançar o objetivo específico 1, da pesquisa, que foi a identificação de quais os recursos e estratégias dos professores promovem melhores condições no processo de aprendizagem dos alunos da universidade.

Síntese dos recursos pedagógicos inovadores utilizados pelo professor João e identificados pelos estudantes: O GeoGebra; As videoaulas; O Máxima; A comunicação dialógica do professor com os alunos.

Síntese dos recursos pedagógicos inovadores utilizados pelo professor Mário e identificados pelos estudantes: Criatividade em sala de aula, a partir de aulas contextualizadas em estudos de caso reais, fatos da mídia que se articulam com os conteúdos e experiências do próprio professor em relação ao mundo do empreendedorismo; Mudanças no formato de apresentação da monografia.

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 inferido 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 discorreremos 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.

P4: Se tudo der errado eu posso fazer concurso público. Eu não vejo eu entrando no mercado de trabalho agora e mostrando o que eu sei, dizendo que sou formado no aqui, o cara vai olhar assim, e!? Eu vou falar: “e, quer me contratar?” “tem mais também, eu sou autodidata”.

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

De acordo com os próprios alunos, em conversas a respeito de concurso 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.

Da expressão acima se percebe o 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, podemos afirmar que faz parte da subjetividade social da universidade.

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 fazem parte da subjetividade social dominante do Distrito Federal, em relação a concurso público.

Ressaltamos a compreensão que temos da dificuldade que é a emergência do sujeito em relação ao rompimento de representações sociais dominantes. Como trazido por Mitjans Martínez e González Rey (2017) 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*.

Outra questão importante a ser ressaltada é a informação de que os estudantes do professor Mário estão no último ano da graduação e, portanto, estiveram mais presentes elementos mais voltados para as projeções futuras. Os estudantes expressaram seus desejos de se colocarem no mercado e seus temores em não se tornarem pessoas bem sucedidas.

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. Mitjans 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 trouxeram, 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 foi 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 Mitjás 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.

Mitjás 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 ruptura. 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 Mitjans Martínez (2011; 2013) e Tacca (2014) têm evidenciado a importância da produção do vínculo e da comunicação dialógica entre professor-aluno.

Na pesquisa anterior já havíamos construído dois indicadores que se relacionam com esse eixo, o posicionamento de modelo perante a turma e a crença 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).

Os eixos 2 e 3 foram propostos com a intenção de alcançar o objetivo específico 2, sendo: a análise de como os recursos e estratégias pedagógicas inovadoras impactaram a aprendizagem operacional e subjetiva dos alunos universitários.

Ressaltamos que toda aprendizagem é subjetiva e singular, no qual os sentidos subjetivos da pessoa e também as produções de sentidos subjetivos sociais vão configurando maneiras de aprendizagem contextualizadas historicamente.

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 também 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.

Considerações Finais

Trouxemos como parte do título deste trabalho o seguinte questionamento: “O que pensam os estudantes universitários sobre a aprendizagem?”, com o objetivo de produzirmos novas zonas de sentido sobre o processo de aprendizagem no ensino superior, a partir da investigação do impacto de práticas pedagógicas inovadoras.

A construção e interpretação da informação possibilitou identificarmos que os recursos e as práticas pedagógicas inovadoras utilizadas pelos dois professores são elementos que impactam na aprendizagem dos alunos, contribuindo para maior potencialidade do processo do aprender, pela variabilidade na forma de explorar o

mesmo conteúdo e pela própria expressão criativa do professor que desperta o interesse do estudante, como discutido anteriormente.

Em relação às estratégias utilizadas no processo de aprendizagem dos estudantes, no geral, identificamos que se caracterizam como estratégias cognitivas, que visam apenas a memorização do conteúdo, o que os posicionam em uma forma passiva de aprendizagem. Os estudantes ainda estão vinculados ao modelo educacional dominante na subjetividade social do país, que apenas reproduz conteúdo.

Em ambos os casos os estudantes reconheceram que os professores são profissionais competentes e engajados no processo de aprendizagem dos alunos, sendo visto por alguns como um parceiro ou mesmo um confidente. No entanto, também foram expressas, por parte dos alunos, posturas de avaliação e desconfiança, que estão relacionados a própria subjetividade social dos contextos de instituições educativas privadas, no qual a ênfase na relação clientelista dificulta a efetivação da produção de vínculos e propiciação de uma comunicação mais dialógica entre professor-aluno.

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 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; Mitjans 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; Mitjans 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 autocompreensão em posturas pedagógicas: explicitando o implícito entre os novos docentes*. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop1166pt.pdf>.
- Mitjans 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).
- Mitjans 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>.

Apêndices

Apêndice A – TCLE Professor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO O Que Pensam os Estudantes Universitários sobre a Aprendizagem? Um Estudo das Estratégias de Ensino Inovadoras

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
FACES – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde

Pesquisador(a) Responsável: Telma de Jesus Reis
Professor(a) Orientador(a): Luciana de Oliveira Campolina

Este documento contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar em livre e espontânea vontade. O objetivo específico deste estudo é conhecer o impacto e os desdobramentos das estratégias de ensino no aprendizado dos alunos. Sua participação consiste em contribuir com informações a respeito da sua forma de ensinar, sua relação com os alunos e com o conhecimento. O procedimento consta em observações da prática em sala de aula e no estabelecimento de sessões de diálogos com a pesquisadora. Este estudo possui "baixo risco". Caso o participante sinta a necessidade de acompanhamento psicológico durante a pesquisa, haverá possibilidade de atendimento no CENFOR (Centro de Atendimento Comunitário do UniCEUB). Sua participação é voluntária e poderá ajudar no maior conhecimento sobre as questões relativas as estratégias de ensino inovadoras, no processo de aprendizagem. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis. Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo. O material com as suas informações ficará guardado com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

Caso concorde em participar do estudo, preencha os dados a seguir:

Eu, _____ RG _____,

Após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, ____ de _____ de _____

Participante

Pesquisadora Responsável
Telma de Jesus Reis – email: telmajreis@gmail.com / Tel.: (61)8358-5785

Professor(a) Orientador(a)
Luciana de Oliveira Campolina – email: luciana.campolina@uniceub.br / Tel.: (61)8119-5710

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília –
CEP/UniCEUB, telefone: (61) 3966-1511, e-mail comitê.bioetica@uniceub.br .

Apêndice B – TCLE Aluno

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO O Que Pensam os Estudantes Universitários sobre a Aprendizagem? Um Estudo das Estratégias de Ensino Inovadoras

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
FACES – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde

Pesquisador(a) Responsável: Telma de Jesus Reis
Professor(a) Orientador(a): Luciana de Oliveira Campolina

Este documento contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar em livre e espontânea vontade. O objetivo específico deste estudo é conhecer o impacto e os desdobramentos das estratégias de ensino no aprendizado dos alunos. Sua participação consiste em contribuir com informações a respeito das contribuições e desdobramentos das estratégias de ensino no seu processo de aprendizagem. O procedimento consta em observações da prática em sala de aula e no estabelecimento de sessões de diálogos em grupo, com a pesquisadora. Este estudo possui "baixo risco". Caso o participante sinta a necessidade de acompanhamento psicológico durante a pesquisa, haverá possibilidade de atendimento no CENFOR (Centro de Atendimento Comunitário do UniCEUB). Sua participação é voluntária e poderá ajudar no maior conhecimento sobre as questões relativas as estratégias de ensino inovadoras, no processo de aprendizagem de alunos universitários. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis. Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo. O material com as suas informações ficará guardado com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

Caso concorde em participar do estudo, preencha os dados a seguir:

Eu, _____ RG _____,

Após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, _____ de _____ de _____

Participante

Pesquisadora Responsável
Telma de Jesus Reis – email: telmajreis@gmail.com / Tel.: (61)8358-5785

Professor(a) Orientador(a)
Luciana de Oliveira Campolina – email: luciana.campolina@uniceub.br / Tel.: (61)8119-5710

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília –
CEP/UniCEUB, telefone: (61) 3966-1511, e-mail comitê.bioetica@uniceub.br

Apêndice C – Protocolo de Observação

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

() Turma A / () Turma B

() Observação 1 () Observação 2 () Observação 3

() Observação 4 () Observação 5 () Observação 6

Data: __/__/____. Dia da semana: _____. Horário: das __:__ as __:__.

Expressões (Alunos) – comunicação, pensamentos, emoções, dentre outros.

Expressões (professor) - comunicação, pensamentos, emoções, dentre outros.

Interações (professor-alunos) – comandos, orientações, trocas de informações, emoções, dentre outros.

Interações (alunos-alunos) – comandos, orientações, trocas de informações, emoções, dentre outros.

Observações gerais:

Apêndice D – Questionário de solicitação de informações pessoais e de contato

Prezados alunos, estamos realizando uma pesquisa sobre a aprendizagem no ensino superior e gostaríamos de convidar você a responder algumas perguntas simples. Sua participação é muito importante para nós.

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB / FACES – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde

Pesquisador(a) Responsável: Telma Reis / Professor(a) Orientador(a): Luciana Campolina

Este documento tem por objetivo solicitar algumas informações pessoais, para posterior contato das pesquisadoras com os participantes da pesquisa. O preenchimento deste documento é de extrema importância para a pesquisa.

Nome completo:

Está graduando-se em que curso e em qual semestre?

Informe o seu email:

Número de telefone celular e operadora:

Anote abaixo o número do seu WhatsApp:

Por qual das vias acima gostaria de ser contatado, como primeira opção?

Obrigada!!!

Apêndice E – Questionário sobre questões relativas à experiência do estudante universitário

Prezados alunos, hoje solicitamos que, para continuidade do nosso processo investigativo sobre a aprendizagem no ensino superior, preencham o questionário abaixo. São questões simples, relacionadas a experiência em relação a universidade.

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB / FACES – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde

Pesquisador(a) Responsável: Telma Reis / Professor(a) Orientador(a): Luciana Campolina

Este documento tem por objetivo que você responda a algumas questões relativas à sua experiência enquanto estudante de nível superior. Caso tenha alguma dúvida ou queira algum esclarecimento pode informar-nos.

1. A maioria das pessoas não sabem como aprendem, como você descreve sua aprendizagem no ensino superior?

2. Comente dois ou mais aspectos positivos e dois ou mais aspectos negativos sobre sua aprendizagem nessa disciplina?

3. Escreva sobre essa disciplina (suas impressões, preferências, críticas, etc.):

4. Se você fosse conversar e dar conselhos para um colega do seu curso que ainda fará essa disciplina o que você diria? Cite, no mínimo, dois conselhos:

5. Quais mudanças você faria se fosse o professor dessa disciplina?

6. Como foi idealizar uma empresa e também ver as propostas de seus colegas?

Por favor, identifique-se: _____

Apêndice F – Questionário sobre questões relativas à experiência do estudante universitário

Prezados alunos, hoje solicitamos que, para continuidade do nosso processo investigativo sobre a aprendizagem no ensino superior, preencham o questionário abaixo. São questões simples, relacionadas a experiência em relação a universidade.

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB / FACES – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde

Pesquisador(a) Responsável: Telma Reis / Professor(a) Orientador(a): Luciana Campolina

Este documento tem por objetivo que você responda a algumas questões relativas à sua experiência enquanto estudante de nível superior. Caso tenha alguma dúvida ou queira algum esclarecimento pode informar-nos.

1. A maioria das pessoas não sabem como aprendem, como você descreve sua aprendizagem no ensino superior?

2. Comente dois ou mais aspectos positivos e dois ou mais aspectos negativos sobre sua aprendizagem nessa disciplina?

3. Escreva sobre essa disciplina (suas impressões, preferências, críticas, etc.):

4. Se você fosse conversar e dar conselhos para um colega do seu curso que ainda fará essa disciplina o que você diria? Cite, no mínimo, dois conselhos:

5. Quais mudanças você faria se fosse o professor dessa disciplina?

6. A estratégia do professor em gravar as aulas e disponibilizá-las pelo espaço online de apoio ao discente, tem contribuído para o seu processo de aprendizagem? Justifique sua resposta.

Por favor, identifique-se: _____

Apêndice G – Técnica de Explorações Múltiplas**TÉCNICA DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS**

Caro (a) aluno (a), responda às questões abaixo da forma mais ampla possível. Vale lembrar que não existem respostas certas ou erradas.

Explique as seguintes questões relacionadas com a sua condição de estudante:

1. Descreva quais são as coisas que te agradam.

2. Descreva quais são as coisas que você não gosta.

3. Expresse as três maiores alegrias e três maiores frustrações (tristezas) como estudante. Sobre cada uma delas explique suas causas e conseqüências para você.

4. Toda pessoa tem projetos de vida, ou seja, aspirações que deseja alcançar e com esses objetivos, elabora distintas estratégias concretas. Defina seus três maiores projetos e explique o valor que cada um tem.

5. Descreva os seus maiores temores e também os seus maiores desejos.

6. Pense como será daqui a dez (10) anos. Elabore suas representações e escreva tão detalhadamente quanto puder.

Por favor, se identifique aqui: _____

Apêndice H - Conflito de diálogo

Trecho de um encontro entre dois estudantes universitários

João: - Oi Zé, tudo bem?

Zé: - Oi João, tudo bem e você?

João: - Estou bem. Hei cara, tenho notado que você anda sumido, não tenho visto você em todas as aulas, o que aconteceu?

Zé: - Ah João! Esse semestre está difícil, alguns conteúdos estão me complicando demais, além de não entender não sinto vontade de frequentar a aula. Não consigo acompanhar o que os professores falam e em casa também não disponibilizo tempo para tentar entender a matéria, não sei mais o que fazer.

João: - Poxa Zé, não sabia que você estava com dificuldades, a maioria dos conteúdos desse semestre eu já tinha aprendido antes o que facilitou para que eu aprendesse. É claro que sempre tem uma coisa aqui e ali mais difícil, mas eu tenho feito um grupo de estudos, com alguns colegas que querem aprender juntos ou ensinar o que sabem, inclusive você está convidado a fazer parte do grupo.

Zé: - Pode até ser... Não sei... Eu estou preocupado porque, além disso, esse semestre eu peguei uma disciplina que não pensei que o professor fosse aprofundar tanto e que iria precisar passar por conteúdos como esses, francamente! Nunca utilizarei isso na minha vida, acho que a coordenação deveria rever algumas disciplinas do nosso curso.

João: - Realmente Zé, em alguns momentos do curso não vemos sentidos em alguns aprendizados, mas se analisarmos melhor encontraremos significados para eles, no entanto, o mais importante é sabermos que para alcançar um objetivo temos que enfrentar todos os desafios encontrados no caminho.

Zé: - É, pode ser! Beleza João, estou indo nessa.

João: - Vai lá Zé, estou à disposição cara.