II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Eixo temático: A Subjetividade na formação de professores e outros profissionais

Aprendizagem, escolarização e docência: a Subjetividade na tecitura desses processos

Virginia Dornelles Baum, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,
virginia.baum@acad.pucrs.br

Juliana dos Santos Rocha, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,
juliana.rocha.001@acad.pucrs.br

Marlene Rozek, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,
marlene.rozek@pucrs.br

Resumo

O presente texto pretende refletir sobre a possibilidade de tecer articulações entre os processos de aprendizagem, escolarização e docência a partir da Teoria da Subjetividade. Trata-se assim de uma reflexão teórica que entende a aprendizagem como um processo de vida complexo, essencialmente subjetivo e que não está necessariamente vinculado ao processo de escolarização. A docência é entendida como um processo também complexo, do qual participam diferentes aspectos da vida pessoal e profissional do professor, e que se constitui a partir de configurações e sentidos subjetivos produzidos pelas experiências de vida, pela formação e pela prática profissional de maneira recursiva. Assim, esses dois processos fazem parte da constituição do terceiro: o processo de escolarização, trazendo para a instituição escolar os mais variados aspectos da experiência daqueles indivíduos que a compõem. Deste modo, entende-se que compreender esses processos a partir da Teoria da Subjetividade permite concebê-los complexa e subjetivamente, tecendo uma trama que permite costurar as tradicionais dicotomias entre emoção e cognição, objetivo e subjetivo, social e individual, e que geram representações equivocadas e conflitos importantes na área da educação.

Palavras chave: Aprendizagem ~~humana~~; ~~Escolarização~~; Docência; Subjetividade.

**BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB**

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Introdução

Nos círculos acadêmicos, a docência está naturalmente associada à questão do ensino, mais especificamente às estratégias didáticas de ensino, geralmente referenciada a algum conteúdo escolar específico, como, por exemplo, o ensino da matemática ou o ensino de ciências. O mesmo ocorre com a representação da aprendizagem, em geral confundida com o processo de escolarização, um processo muitas vezes marcado pela mecanização dos processos de ensinar e aprender, por conteúdos previamente hierarquizados e relações verticalizadas, nas quais somente o docente tem papel ativo.

Em discussões isoladas e uma formação, muitas vezes, tecnicista pouco se pensa ou dialoga sobre a estreita relação entre o exercício da docência, sua constituição, e os processos de aprendizagem dos alunos, assim como, é pouco usual tratar dos processos de aprendizagem que ocorrem em outros contextos, desconsiderando a aprendizagem como fator constituinte do humano, do ser histórico, cultural e social.

Este artigo propõe-se, assim, a pensar as possibilidades de tessitura dos processos de aprendizagem, escolarização e docência a partir da perspectiva da Teoria da Subjetividade, visto que esses três processos se constituem intimamente relacionados a partir das configurações subjetivas produzidas pelos diferentes indivíduos que os compõem.

Aprendizagem humana, escolarização e docência: tessituras a partir da Teoria da Subjetividade

Aprender, segundo Paín (1996), é um complexo processo em que o ser humano se apropria do mundo cultural no qual está inserido e intervém nele criando e recriando a realidade ao seu redor, posicionando-se de forma singular diante das demandas que a vida lhe impõe, desde o seu nascimento até a morte. O ser humano passa por um processo de inserção no universo cultural por meio de suas aprendizagens e o indivíduo torna-se humano por meio desse processo, uma vez que não é possível transmitir o legado sociocultural de forma genética, cabendo a cada pessoa “aprender, em todos os detalhes, os atos que garantem a sua sobrevivência e a da espécie” (PAÍN, 1999 p. 25). É por meio do conhecimento compartilhado, da educação e dos relacionamentos afetivos estabelecidos com as pessoas que são significativas

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

nesse processo e com o mundo que cerca o indivíduo que este, de forma dialética e recursiva, constitui-se e irá constituir o mundo ao seu redor, produzindo emocionalidade, conhecimentos, habilidades e vínculos necessários para que organize sua forma única de ser e de aprender ao longo de sua história de vida.

Entende-se que a aprendizagem humana segue um fluxo contínuo, que se reconfigura ao longo de toda a vida da pessoa. Trata-se de um processo em constante expansão, com características singulares e com inúmeros fatores intervenientes, não podendo ser reduzido unicamente ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Para Paín (1985), estão presentes, além dos processos cognitivos, fatores como o momento histórico, o organismo biológico, a cultura e sociedade nas quais o indivíduo está inscrito e sua historicidade, a qual irá, aos poucos, (re)configurar seu funcionamento psíquico, atribuindo sentido ao mundo que o cerca, de forma a gerar significação e emocionalidade às suas ações e motivos. Na aprendizagem humana estariam presentes tanto fatores sociais quanto individuais que se (re)elaboram e se (re)constituem como matrizes que servem de base tanto para novas experiências de vida e aprendizagens quanto para a qualificação do vínculo que a pessoa estabelece com elas. Assim, é por meio desses processos ativos de exploração de si e de (re)descoberta do mundo que o indivíduo torna-se humano, podendo tornar-se sujeito ou agente da aprendizagem.

Quanto aos processos de aprendizagem, Paín (1999) afirma que no início da vida o bebê tem apenas o instinto, o que lhe permite a sobrevivência do corpo físico, se atendido em suas necessidades básicas pelos cuidadores iniciais. Pela necessidade de tornar-se cada vez mais independente, o bebê aprende com o outro que lhe atende. Também é por meio desses processos relacionais iniciais que, aos poucos, o bebê aprende a interagir no mundo e desenvolve as estruturas de pensamento, registrando na sua historicidade referências relacionais e emocionais que servem de “signos de reconhecimento” (PAÍN, 1999, p. 32) e leitura do mundo. Esses processos avançam, se qualificam e se complexificam, mas sempre se mantém a estreita relação que existe entre os aspectos cognitivos e a emocionalidade, contextualizados em um determinado ambiente social, histórico e cultural.

Essa relação entre cognição e afetividade é desenvolvida por González Rey e colaboradores a partir do conceito de sentido subjetivo:

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

la cognición, como proceso del desarrollo humano, no puede ser separada de la emocionalidad del sujeto. En los procesos llamados cognitivos convergen la información sobre el mundo con el estado emocional de quien piensa, lo que es definitorio de la mayor o menor sensibilidad del sujeto hacia esa información, cuyo significado integra la fantasía, la imaginación y los estados emocionales dominantes del sujeto que piensa. (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 3).

Assim, o autor ressalta a importância de se levar em conta o caráter singular do desenvolvimento da aprendizagem humana, acrescentando que cada pessoa “tendrá una organización psíquica diferente como resultado de su historia de vida” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 8-9), o que refletirá na forma como vive os processos de aprendizagem. Desta forma, a Teoria da Subjetividade permite compreender os processos de aprendizagem, “como producciones subjetivas en las que se expresan sentidos subjetivos y se configuran representaciones que expresan los múltiples efectos de la experiencia vivida a través de producciones simbólico-emocionales” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 6), as quais estão presentes em qualquer atividade humana.

Essa perspectiva permite o entendimento da importância dos aspectos relacionais e emocionais implicados na aprendizagem humana, abrindo espaço para a compreensão desse fenômeno de forma mais complexa, em que a cognição é apenas uma faceta de um processo no qual estão em jogo elementos de diversas naturezas, sendo que as emoções constituem uma forma de registro da realidade, não como efeito, mas como “procesos que mantienen una relación recursiva con otros procesos psíquicos” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 12) e atribuem significação ao que é aprendido e vivido.

Esses mesmos princípios se aplicam aos processos de aprendizagem escolar. A perspectiva da Teoria da Subjetividade pressupõe considerar o ser humano em sua integralidade e complexidade, também acarreta levar em conta que perante os processos de escolarização estão em cena configurações e sentidos subjetivos de professores e de alunos, os quais se articulam e reestruturam de forma relacional e recursiva, compondo um complexo panorama, que influencia tanto os processos de aprendizagem escolar quanto a constituição do que o professor entende por docência.

Conforme Bezerra (2016), tais fatores vêm sendo negligenciados há muito tempo pela comunidade escolar. Para ela, o paradigma mecanicista foi essencial para imprimir a perspectiva que hoje se tem de escolarização, sendo que o “impacto disso no contexto escolar

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

está na recusa do sistema educacional em olhar o aluno não como um mero depositário de conteúdos, mas como sujeito de um processo” (BEZERRA, 2016, p. 52). Por sua vez, Madeira-Coelho (2012) acrescenta que tal paradigma comprometeu o entendimento dos complexos fenômenos humanos envolvidos nos processos de escolarização, uma vez que a tendência deste é a fragmentação, assim, “os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e ensino passaram a ser abordados como processos isolados e dissecados em componentes, etapas e modelos” (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 121). Segundo a autora, a escolarização e a docência compõem a experiência humana e, por isso, são vivenciadas de forma integrada e dinâmica pelas pessoas, constituindo uma unidade vivencial na experiência de vida.

Tacca e González Rey (2008) criticam o modelo de escola centrado no desenvolvimento dos aspectos cognitivo-intelectuais, organizado em formato único, baseado na ideia de que “todos são iguais e devem aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma” (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 140). Para os autores, desconsiderar as implicações subjetivas que um processo de homogeneização pode imprimir em cada indivíduo resulta em sistemas excludentes, que selecionam os aptos e os inaptos à escolarização.

Por outro lado, na atualidade, torna-se necessário considerar que na escola está presente uma grande diversidade de modos de ser e de viver a experiência de escolarização, o que demanda à instituição e ao docente pensar formas diferenciadas de promoção do desenvolvimento integral dos alunos, de seus aspectos cognitivo-intelectuais e emocionais, além do aprimoramento de habilidades relacionais exigidas pelo contexto socioeconômico e histórico em que está inserido, promovendo, para isso, “todo um cenário e contexto que oportunizam diferentes sugestões e formas de aprender” (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 141), valorizando-as. Tacca e González Rey (2008, p. 141) acrescentam que um dos grandes desafios da escola é justamente “transitar entre a igualdade e a diferença, entre aquilo que precisa e deve ser igual para todos e entre aquilo que só pode ser visto sob o prisma da diversidade”, o que demanda à escola, às redes de ensino e ao professor um repensar constante das suas práticas, um olhar investigativo sobre a realidade que os cerca, de forma a aproximar as necessidades dos alunos aos objetivos da escola.

Para os autores, a Teoria da Subjetividade permite avançar nessas reflexões, evidenciando a complexidade do contexto escolar, uma vez que propõe

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

categorias que ajudam na compreensão da pessoa em sua singularidade, no contexto das múltiplas experiências, nos diferentes espaços de sua vida social. Isso nos permite adentrar de forma simultânea nos alunos, em seus contextos e em suas histórias, criando condições para que se realize um trabalho pedagógico que signifique avanços no desenvolvimento. (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 144).

González Rey (2014) reforça tal perspectiva destacando que a emocionalidade suscitada pelo processo de escolarização varia de pessoa para pessoa, estando presentes nesse percurso emoções que emergem a partir do momento atual, mas também relacionadas a outros episódios de sua história de vida, gerando sentidos subjetivos de diferentes origens em cada um. Assim, há de se considerar que a forma como o professor medeia o conhecimento incide de diferentes maneiras em cada aluno, influenciando sua forma de aprender. Essa abordagem teria por potencialidade, conforme Tacca e González Rey (2008), livrar muitos alunos de rótulos que lhes foram impostos diante de sua inabilidade em adaptar-se às demandas da homogeneização dos processos educativos e perceber as situações de fracasso escolar e processos inclusivos sob uma nova ótica, mais sensível às diferenças e em consonância com as necessidades da pessoa que aprende.

Madeira-Coelho (2012), por sua vez, propõe uma perspectiva de aprendizagem escolar e de docência que contemple o princípio da diversidade e o lugar ativo do aluno e do professor, sendo esse último considerado como pessoa que ensina e que aprende, simultaneamente, em seu fazer e na construção do saber. Para ela, a aprendizagem pode ser entendida como uma ação singular da pessoa que aprende, na qual estão presentes, além das funções intelectuais e cognitivas, as “relações estabelecidas, em um sistema simbólico emocional configurado ao longo” da experiência de vida (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 113).

González Rey (2012) ainda afirma que a aprendizagem humana também é uma produção subjetiva da pessoa que aprende. Nela, as emoções e os processos simbólicos implicados não são fatores isolados, mas sentidos subjetivos que têm origem nas configurações subjetivas produzidas a partir das experiências de aprender do indivíduo. Assim, a motivação para aprender, a cognição e o pensamento reflexivo são entendidos como expressão da emergência de emocionalidades que marcaram a história da pessoa, de forma a configurar-se subjetivamente em sua personalidade, o que explicaria o porquê do (não) aprender. Para o autor, o processo de aprender em um contexto escolar reflete uma complexa dinâmica, em que a

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

configuração na qual os sentidos subjetivos que se geram na sala de aula organizam-se dentro de sentidos subjetivos dominantes da personalidade do aluno, integram-se de forma imperceptível com as consequências de experiências anteriores da vida do aluno, que aparecem nesse momento através de emoções e processos simbólicos que são parte dos sentidos subjetivos que aparecem nesse momento, assim como também irão aparecer outras experiências do momento atual da vida do aluno, que tem sua origem em outras áreas de sua vida. A configuração subjetiva é uma verdadeira “rede” de sentidos subjetivos que se expressam em emoções e processos simbólicos na atividade atual do aluno, processos esses essenciais para a motivação do aluno na aprendizagem. [...] Na escola, essa configuração subjetiva pode se impor sobre as novas experiências vividas e estar na base de problemas desse aluno na aprendizagem, mas também poderia ser revertida por novas configurações subjetivas associadas com as atividades e relações escolares. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 34-35).

Assim, González Rey (2012) propõe repensar a dinâmica da sala de aula, de forma a pôr aquele que aprende em uma posição mais ativa, que o convoque à responsabilidade de estabelecer relações entre o conhecimento e o mundo. Para isso, é essencial que o professor tenha o papel de mediador desse conhecimento, colocando o aluno na posição de *sujeito que aprende*¹. Como medidas para se estimular a emergência do sujeito que aprende na escola, González Rey (2012) propõe: o desenvolvimento de espaços dialógicos responsáveis; a valorização da criticidade e da exposição de diferentes pontos de vista, incentivando a reflexão sobre os problemas cotidianos; a “criação de um cenário social participativo na sala de aula, e a organização das tarefas de ensino de forma provocadora e não acabada, que obrigue os alunos a pensar e a se posicionar” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 38). Tal dinâmica, para o autor, está comprometida com o desenvolvimento integral do aluno e com o seu processo de *desenvolvimento subjetivo*².

Bezerra (2016) acrescenta que o professor, além de estar comprometido com o desenvolvimento integral do aluno, precisa assumir um compromisso intencional e consciente com a aprendizagem dele, investindo no caráter social e relacional do processo, o que redimensiona a sua função e o papel da escola. Essa complexa trama dinâmica e relacional,

¹ González Rey (2012, p. 36-37) refere que o indicador mais relevante para se identificar o *sujeito que aprende* “é a forma diferenciada em que ele usa o que aprende ante a situações muito diversas que [...] podem se relacionar com o aprendido”, favorecendo a “emergência de configurações subjetivas facilitadoras” da aprendizagem.

² Desenvolvimento subjetivo é o processo pelo qual se alteram configurações subjetivas dominantes do indivíduo, à medida que sentidos subjetivos geradores de mudanças vêm à tona, o que implicaria modificações na forma como as pessoas envolvidas entendem, vivem e sentem suas experiências, no caso a escolar (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

configurada no espaço da sala de aula e mediada pelo professor, permite o estabelecimento de vínculos cada vez mais consistentes entre os alunos, os professores e o conhecimento, sendo essa relação potencialmente geradora de novos sentidos e configurações subjetivas que se projetam não apenas nas aprendizagens presentes, mas, também, nas futuras, dando sentido aos diferentes elementos presentes no contexto escolar. Outro importante aspecto sobre esse estreitamento de vínculos relacionais está na possibilidade de aproximação do professor aos processos de significação de seus alunos, gerando inteligibilidade sobre os seus processos de aprendizagem. Isso possibilitaria uma adequação constante da forma como exerce o seu ofício, de modo a contemplar estratégias que tornem possível alcançar os objetivos de aprendizagem escolar estabelecidos.

Compreender a escolarização sob tal ponto de vista atribui um caráter educativo a essa experiência, conforme González Rey (2009), suscitando a capacidade dos envolvidos de gerar novas emoções e reflexões, além de estabelecer relações, estimulando-os “a asumir una posición dentro de un espacio social que le integre a un camino de intercambio, crítica y reflexión, dentro del cual se desarrolla tanto la persona como el espacio social en cuestión” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 17), o que estaria intimamente relacionado com a possibilidade de os alunos, os professores e, desejavelmente, a comunidade escolar se colocarem na posição de sujeitos que aprendem.

Contudo, para se atingir tal patamar, é necessário pensar a docência (sua constituição, saberes, práticas e identidade) sob outra perspectiva, aberta à relação, ao estabelecimento de vínculos saudáveis e ao aprender constante com o outro, para o outro e sobre o outro. A docência é uma atividade profissional marcada pela relação de interdependência entre o docente e o discente, na qual um “não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro” (TEIXEIRA, 2007, p. 429). Para Madeira-Coelho (2012, p.113), a matéria básica da docência reside nessa interatividade, sendo que “essas relações interativas só podem ser compreendidas e explicadas se considerarmos as configurações subjetivas dos sujeitos que vivem suas relações nesse contexto social de desenvolvimento que é a escola”. Scoz, Tacca e Castanho (2012) acrescentam que, nessas dinâmicas relacionais, professores e alunos, além de dividirem o

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

mesmo ambiente, compartilham-se como pessoas, (re)constituindo-se subjetivamente de forma mútua, em um processo dinâmico.

Levando-se em conta tais questões, pode-se dizer que a docência é constituída, entre outros elementos, por configurações e sentidos subjetivos que subjazem a forma como o professor a concebe e a exerce. Por tal razão, Madeira-Coelho (2012) afirma que a formação acadêmica, embora seja uma instância formativa importantíssima, não pode ser considerada a única, visto que a academia “organiza um conjunto de expectativas e estratégias para o enfrentamento dos desafios que o professor vai encontrar no início da carreira, mas é no exercício de sua profissão que vai ocorrer o *tornar-se professor*” (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 116). A autora ainda acrescenta que a ideia de *tornar-se professor* extrapola a concepção de identidade profissional, assumindo um sentido mais complexo e profundo:

o tornar-se professor deve ser considerado como processo de constituição do sujeito historicamente situado, o processo não pode ser percebido como decorrente exclusivamente de uma construção social como o conceito de identidade profissional propõe. O conceito de identidade como uma categoria social não organiza a complexidade que o tornar-se professor demanda, pois decorre de uma concepção de aprendizagem como aquisição linear de uma realidade exterior. De fato, a construção da identidade profissional passa pela configuração de sentidos subjetivos que vão sendo organizados nas experiências vivenciadas nos mais diferentes contextos. (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 118).

Assim, conforme a autora, a constituição subjetiva do professor evidencia a união dos aspectos sociais e individuais presentes na docência. Ser professor e exercer a docência, nessa perspectiva, implica a contínua e recursiva constituição de sentidos e configurações subjetivas que se estruturam na relação com o outro e com a sociedade ao longo da vida. Para Madeira-Madeira-Coelho (2012), tornar-se docente perpassa assumir-se subjetivamente como tal (perante si, perante o outro e perante o meio) e reconhecer a potencia de sua atuação profissional, visto que as práticas pedagógicas, concebidas como dinâmicas relacionais, “são, simultaneamente, capazes de possibilitar mudanças ‘para fora’, bem como mudanças transformadoras ‘para dentro’” (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 113) promovendo o desenvolvimento subjetivo dos envolvidos. Assim, a autora entende que a constituição da docência extrapola o âmbito do conhecimento didático-metodológico-instrumental, envolvendo emoções e juízos de valor que demandam um posicionamento ético responsável.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Segundo Bezerra (2016), o professor precisa valorizar a dimensão afetiva-relacional da docência, de forma a imprimir qualidade, implicação e sentido à experiência escolar do aluno. Esses investimentos teriam por potencialidade o desenvolvimento de vínculos, cada vez mais estreitos entre os envolvidos e o conhecimento, favorecendo a dinâmica de ensino e de aprendizagem.

Para isso, Tacca e González Rey (2008, p. 160) sugerem que

seria desejável incorporar os conhecimentos sobre os aspectos subjetivos da aprendizagem e do desenvolvimento nos programas de formação de professores bem como alertá-los para o aproveitamento do espaço relacional em sala de aula como contexto altamente envolvido com o ensinar e o aprender. São precisamente os sistemas de relacionamento no interior da sala de aula os que permitem o desenvolvimento dos recursos subjetivos das crianças.

Considerações Finais

Destaca-se a importância de conceber os processos de aprendizagem, escolarização e docência como indissociáveis e complexos. Para tanto, é preciso investir em pesquisas que gerem inteligibilidade sobre esses processos e que apoiem uma perspectiva de formação docente que tenha como norte o desenvolvimento subjetivo do professor, o aperfeiçoamento de habilidades relacionais sensíveis à subjetividade, e práticas docentes comprometidas com as aprendizagens dos discentes, constituindo e vivendo a dinâmica da sala de aula de forma dialógica e consciente das implicações que as ações do docente podem desencadear no discente e vice-versa.

Além disso, é primordial reconhecer o caráter subjetivo da aprendizagem, da escolarização e da docência, assim como, reconhecer o discente e o docente como pessoas em contínua constituição na relação com o outro, em permanente aprendizagem de si, do mundo e das relações interpessoais. Nessa perspectiva, professores e alunos são entendidos como pessoas em sua integralidade e, mesmo exercendo funções diferentes, são igualmente importantes na dinâmica da significação da experiência escolar e profissional docente.

Contudo, **como incorporar essa perspectiva à formação de professores? Quais são as possibilidades na formação inicial e na formação continuada?**

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Referências

BEZERRA, Marília dos Santos. Subjetividade e aprendizagem: o papel da relação professor-aluno e seus desdobramentos para o processo de ensino e de aprendizagem. *In*: GOULART, Daniel Magalhães; ALCÂNTARA, Raquel de. **Educação escolar e subjetividade: desafios contemporâneos**. United States: Globalsouth Press, 2016. p. 51-68.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo em la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. **Actualidades Investigativas en educación**, San Pedro de Montes de Oca, v. 9, número especial, p. 1-24, noviembre 2009.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 21-42.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. *In*: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2014. p. 29-44.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Alínea, 2017.

MADEIRA-COELHO, Cristina M.. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 111-129.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PAÍN, Sara. **Subjetividade e objetividade: relações entre o desejo e conhecimento**. São Paulo: Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, 1996.

PAÍN, Sara. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TACCA, Maria Carmen; GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai./ago., 2007.

SCOZ, Beatriz Judith Lima; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Subjetividade, ensino e aprendizagem: contribuições de pesquisas acadêmicas. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 131-155.

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB