

Enviado em 07/08/2006 e aceito em 05/06/007

PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE RELAÇÕES EDUCATIVAS: UMA CONVERSA INICIAL

Tiago M. do A. Giordani¹
Jana E. Röwer²

Alana Aguilar³ - Franciele Mello³ - Jselaine Garcia³ - Maria Nilza³ -
Paula Flores³ - Renata Bertazzo³ - Rose C. Rech³ - Vivian O. Cardinal³

RESUMO: Esta pesquisa, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Educativas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI / Campus Santiago, encontra-se em processo de desenvolvimento e tem como objetivo identificar e compreender a construção de sentidos dos sujeitos discentes dos cursos de graduação em Psicologia e Pedagogia, dando ênfase à relação educativa, relacionando-a com a satisfação, o engajamento e o processo de ensino-aprendizagem que esses demonstram através da narração das próprias vivências nos contextos de formação educativa. Tais transformações refletem-se nos objetivos educacionais, nas relações educativas, nas convivências cotidianas e na percepção do outro e de si. A pesquisa se constitui de estudo bibliográfico versado sobre diversas áreas do conhecimento em relação à temática estudada.

Palavras-chave: relação educativa; subjetividade; sentidos; satisfação.

ABSTRACT: This research, carried through for the Group of Studies and Research on Educative Relations of the Regional University Integrated of High Uruguay and the Missions - URI/Santiago Campus, finds in process of development and have as objective to identify and to understand the construction of sensible of the learning citizens of the courses of graduation in Psicologia and Pedagogia, being given emphasis to the educative relation, relating it with the satisfaction, the enrollment and the process of teach-learning that these demonstrate through the narration of the proper experiences in the contexts of educative formation. Such transformations are reflected in the educational objectives, in the educative relations, the daily cohabitations and the perception of the other and of itself. The research is related to a bibliographical review in these areas.

Keywords: educative relation; subjectivity; felt; satisfaction.

¹ Orientador: Psicólogo e Professor Esp. do curso de graduação em Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/ Campus Santiago e da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

² Co-orientadora: Socióloga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS.

³ Autoras: participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Educativas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/Campus Santiago.

Tiago M. do A. Giordani - Jhana E. Röwer - Alana Aguilar - Franciele Mello - Joselaine Garcia - Maria Nilza - Paula Flores - Renata Bertazzo - Rose C. Rech - Vivian O. Cardinal

Conversar sobre relações educativas e tentar compreendê-las através dos olhares e das emocionalidades dos educandos nos remete a tempos e espaços tão similares e distantes. Esta é uma das complexidades inerentes a tentativa de compreensão do outro pelo outro, sem estarmos eximidos deste processo. É um percurso marcado por singularidades tão diversas que nos permite chegar a um ponto comum ou nos revela essa impossibilidade. Tal característica parece apenas nos possibilitar realizar aproximações do nosso objeto de estudo, que por muito tempo, ou que ainda somos sujeitos e, dessa forma, construtores dessas relações.

A aproximação inicial que realizamos e que acompanhou todo o processo de pesquisa, análise e construção textual foi o lembrar e refletir sobre nossas percepções enquanto alunos. A lembrança que é a memória interpretada pelo vivido, acompanhada de sentidos sempre sofre nova interpretação ao ser narrada. Assim, pela expressão da história pessoal, não ocorreu somente o rememorar de acontecimentos que permaneceram na lembrança devido a sua carga de sentido e significado, mas, também, ocorreu o entrecruzamento entre passado e presente (MAGALHÃES, 2001) e o alargamento dessas lembranças que permitiram um novo olhar sobre nós mesmos e a elaboração de novas compreensões sobre o outro e o cotidiano.

Mais do que procurar respostas fixas nas memórias, estas serviram como um meio de compreensão dos sentidos, significados e emoções experienciadas durante a vida. Lembrar de si, autodescrever-se é reencontrar-se com a história de um eu vivido, reinterpretado por representações de si. Narrar a própria vida permite se fazer conhecer, autoriza o outro a entrar em nós e viabiliza compartilhar experiências, sensações e sentimentos. "Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade" (THOMPSON, 1992:208), de singularidade, mas também, de pertencimento e igualdade.

Nesse movimento de encontros, desencontros e re-encontros com as lembranças e sentidos atribuídos a relações educativas vivenciadas no passado e no nosso cotidiano atual de professores e acadêmicos de graduação em que se busca e se sabe da singularidade e do pertencimento a um contexto comum é que foi realizada uma outra aproximação. Desta vez, com 100 acadêmicos do curso de Psicologia e 150 acadêmicos do curso de Pedagogia de uma instituição particular localizada na região oeste do Rio Grande do Sul.

O objetivo foi identificar e compreender a construção de sentidos dos sujeitos discentes sobre as relações educativas vivenciadas no cotidiano acadêmico, contrapondo com as percepções dos mesmos sobre relações educativas ideais. Foi elaborado um questionário geral de avaliação, composto por oito questões. As questões correspondentes ao primeiro módulo giravam em torno da percepção sobre as influências do professor e do próprio aluno na construção do seu aprendizado, assim como, das percepções sobre as relações educativas vivenciadas no contexto individual. No segundo módulo as questões versavam sobre as concepções de relações educativas ideais para um bom aprendizado.

Na análise das questões com alternativas de múltipla escolha, foi feito um somatório das frequências de aparecimento de cada alternativa e, analisada descritivamente a diferença entre as mesmas. Nas perguntas abertas, as respostas foram divididas em categorias conforme foram emergindo das mesmas e computadas as diferenças entre os cursos e os semestres pesquisados. A aplicação foi feita em quatro turmas do curso de Pedagogia (correspondentes ao I, III, V e VII semestres) e três turmas do curso de Psicologia (I, III e V semestres).

A escolha pelos cursos de Psicologia e Pedagogia se fez, devido ao fato, que há a possibilidade de atuação, de acadêmicos egressos destes cursos, nos âmbitos escolares. Além disso, durante a graduação há inserção desses acadêmicos em diferentes espaços educativos com o objetivo de realizar observações, acompanhamentos, avaliações e intervenções.

Dessa forma, a compreensão e reflexão das percepções em referência a relação professor-aluno, possibilita a conscientização de conceitos, noções, significados e sentidos que influenciam as práticas atuais e futuras. Tal processo investigativo vai ao encontro da necessidade de inserção nos cursos de formação acadêmica de alternativas que permitem a auto-reflexão, possibilitando melhores condições de trabalhar com o outro e sobre o outro, em tempos de construção e valorização da pluralidade e da diversidade.

As condições culturais e sociais da contemporaneidade são marcadas por novas e múltiplas percepções, práxis e sensibilizações resultantes do mundo globalizado e da produção da subjetividade capitalista que invadiu as esferas mais íntimas e particulares da vida humana, finalizando com a cisão entre vida comum e vida particular. Estas novas concepções fundadas na descrença e/ou na re-significação de aspectos da

Tiago M. do A. Giordani - Jhana E Röwer - Alana Aguilar - Franciele Mello - Joselaine Garcia - Maria Nilza - Paula Flores - Renata Bertazzo - Rose C. Rech - Vivian O. Cardinal

modernidade parecem exigir do professor uma nova postura humana mais do que o conhecimento e o domínio de uma nova metodologia de ensino, o que condiz com as profundas transformações que o regime de trabalho vem sofrendo e com o modo de produção da subjetividade humana no mundo capitalista. Entretanto, embora se exija do educador esta nova postura humana, caracterizada, entre outras coisas, pelo sensível e pela afetividade, esquece-se de que a educação ocorre em processos interativos, ou seja, é decorrente, também, dos sentidos e das motivações que os educandos atribuem a esta mesma relação e aos múltiplos aspectos constitutivos do processo educativo.

De acordo com tais pressupostos, em que se volta o olhar sobre si mesmo, através da consciência e da reflexividade, reconhecendo-se como a finalidade das próprias ações (TOURAINÉ, 2004) no estabelecimento de relações, busca-se compreender a percepção que os sujeitos discentes têm sobre a construção de sentidos em relação a educação e a interação professor-aluno nos contextos educacionais. Compreender os processos de subjetivação, de construção de sentidos relacionados à interação educativa é alcançar alternativas de explicação para as ausências de significações e sentidos sobre a educação e o ato de aprender, expressos por educandos na contemporaneidade. Assim como, permite elaborar estratégias de estabelecimento de novas compreensões e sentidos para a educação.

Compreende-se a atribuição de sentidos como característica do sujeito singular, contudo, ela também é construção social decorrente dos processos de produção de subjetividades. Dessa forma, Pelbart (2000) no seu livro "Vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea", faz uma reflexão sobre o processo de estranhamento que sentimos hoje dos valores, das condutas, dos ideais, dos pilares que sustentavam a modernidade. Crise, decomposição da modernidade (TOURAINÉ, 1997), transição paradigmática (SANTOS, 2002) ou pós-modernidade, a atualidade na sua consciência da transitoriedade dos acontecimentos históricos e na expectativa de outra configuração do futuro, busca compreender o que passou, o que está passando e o que virá. Se os debates sobre a pós-modernidade têm resultado mais em confusão e discórdia do que em consenso, talvez seja por que, conforme Arendt (2004), todos os processos históricos e seus significados só aparecem quando terminam, só são revelados através de um olhar retrospectivo.

Se a modernidade é caracterizada pelas certezas epistêmicas, pelas metanarrativas, por limites fixos para o co-

nhecimento acadêmico, pelo uso da razão instrumental, da crítica, do conhecimento como possibilidade de transformação, pela crença na ciência, na liberdade e na autonomia, pelo domínio da natureza, por uma distinção entre baixa e alta cultura, pela percepção da história como processo unidirecional e como progresso; a contemporaneidade está se constituindo em referência à descrença a certos elementos da modernidade e a ressignificação de outros. Descrença nas metanarrativas, no conhecimento baseado em princípios únicos, na totalidade e na visão linear da história, negação da individualidade e das cosmovisões, valorização da cultura de massa, popular e da arte folclórica, busca do espaço narrativo, plural, fluído.

Consciência da turbulência da vida, da complexidade e do caos, visão de conjunto, realização da autocrítica, do diálogo, da convivência, da solidariedade, da fraternidade, ao mesmo tempo, que se exacerba a crise dos fundamentos éticos e procura-se dar-lhe "novas fontes, novas energias e de regenerá-lo no circuito de religação indivíduo/espécie/sociedade" (MORIN, 2005:30). Instabilidade, efemeridade, transitoriedade e consumismo de identidades e relações, "a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irredutível (BAUMAN, 1998:32). Valorização do concreto, da experiência e do sensível, das histórias cotidianas, da descrição, da intuição e da metáfora, transformações na relação entre "sujeito" e "objeto" que configuram, na ausência de melhor expressão, a denominada, pós-modernidade (MAFFESOLI, 2005a), como uma "colcha de retalhos, (...) feita de um conjunto de elementos totalmente diversos que estabelecem entre si interações constantes feitas de agressividade ou de amabilidade, de amor ou de ódio, mas que não deixam de construir uma solidariedade específica (...)" (MAFFESOLI, 1995:15-6).

Quebra das verdades absolutas e percepção da vida como possibilidades na construção de novas subjetividades. Subjetividade entendida como a compreensão do nosso próprio eu. Subjetivação que é modelização e controle de comportamentos, sensibilidades, modos de perceber e significar (GUATTARI, 1999), é ordenação de condutas e de suas possibilidades e probabilidades, ou seja, é exercício de poder, mas que não existe "sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual" (FOUCAULT, 1995:248). Subjetivação que, embora plural e pulverizada pelo mundo global, é reassumida conforme contextos geográficos, sociais e culturais específicos.

Tiago M. do A. Giordani - Jhana E. Röwer - Alana Aguilar - Franciele Mello - Joselaine Garcia - Maria Nilza - Paula Flores - Renata Bertazzo - Rose C. Rech - Vivian O. Cardinal

Talvez a atual relativização/contextualização das verdades contribua na intensificação da experiência de uma subjetividade privatizada, característica da constituição do sujeito moderno, manifestada pela individualização ao priorizar a liberdade, mas que resulta no esfacelamento das habilidades de sociabilidades (BAUMAN, 2004) e na corrosão e lenta desintegração da cidadania (BAUMAN, 2001). Homens e mulheres contemporâneos marcados por um estilo de vida consumista que reifica as relações humanas. Sendo o mesmo dizer que, "laços e parcerias tendem a ser vistos e tratados como coisas destinadas a serem consumidas, e não produzidas; estão sujeitas aos mesmos critérios de avaliação de todos outros objetos de consumo" (BAUMAN, 2001:187).

Outra, porém, parece ser a análise de Maffesoli (1995), ao dizer que a pós-modernidade expressa uma nova maneira de estar-junto, um sentimento de pertença intensificado, que proporciona uma reorganização das relações sociais e da vida cotidiana, sendo caracterizadas pelo hedonismo, presenteísmo, estético, místico – o estilo da época. É um desejo de estar junto que constitui as variadas agregações sociais (MAFFESOLI, 2005b) e a busca por comunidade. Mas, os laços estabelecidos nas tribos contemporâneas derivam de processos de auto-identificação, norteados por gostos e escolhas individuais. A fidelidade aos grupos de pertença, que existem mais como conceitos do que como corpos sociais integrados, não perduram a sedução e ao poder de atração. "Sua existência é transitória, em fluxo contínuo" (BAUMAN, 1999:263).

Independente da transitoriedade dos grupos a que pertencemos, as emocionalidades são vivenciadas como "sinceridades sucessivas", no dizer de Maffesoli (1995), ou seja, apesar de participarmos de relações momentâneas ou pouco duradouras, as emoções e afetividades são experienciadas de forma autêntica. Assim, o estar junto, o sentimento de pertença que caracteriza os grupos exacerba a afetividade em detrimento da utilidade dos vínculos estabelecidos, o que caracteriza a ética da estética, ou seja, o compartilhamento e a vivência de emoções comuns.

Ora, os grupos escolares, de acordo com suas especificidades, são constituídos por diversos sujeitos pertencentes a diversos grupos sócio-culturais, mas que no âmbito escolar formam um conjunto que ao mesmo tempo em que é influenciado pelas características desses outros grupos, também retroage nestes grupos exógenos a escola. Alunos, professores, supervisores, orientadores, diretores, serventes, pais e mães estabelecem diferentes interações no cotidiano educacional e

possuem concepções particulares do que é a educação, para que ela serve e como ela deve ser realizada, mesmo convivendo em espaços comuns e em um mesmo tempo histórico.

Entretanto, apesar dessa diversidade, as concepções não estão desvinculadas de uma construção social de sentidos que, contemporaneamente, é assinalada por questões de humanização, emancipação, autonomia responsável, formação de subjetividade moral, ética e de democratização do saber, da cultura e do conhecimento (ARROYO, 1998). Em boa medida, a educação repousa não só na aprendizagem de conteúdos e de um saber fazer, mas sobre questões de emocionalidade, afetividade, reflexividade, criticidade, ou ainda, em questões que ocorrem por processos relacionais, o que condiz com a necessidade de compartilhar afetos.

Como as relações são influenciadas pelas percepções que temos sobre o outro, sobre nós mesmos e sobre a própria relação num processo retroativo, na pesquisa realizada foram trabalhadas questões que dizem respeito à percepção que os acadêmicos têm do professor no exercício da docência. “O aluno se vê influenciado por sua percepção do professor, como o vê e como vê sua relação com ele, e pelo que o professor de fato faz: comunica expectativas, responde adequadamente, proporciona ajuda estratégica etc.” (MORALES, 2004:61).

Se Morales (2004) cita que dos diversos estudos realizados sobre o professor ideal surgem duas grandes categorias que se referem a competência (controle de classe, domínio do conteúdo) e ao relacionamento (compreensivo, paciente, disponível para ajudar), em nosso estudo, os sujeitos pesquisados enfatizaram o aspecto afetivo do professor como a sensibilidade e a amizade. Neste sentido, a competência dos docentes não está desvinculada, pelo olhar desses acadêmicos, dos aspectos relacionais, ou ainda, a percepção do aluno em relação à competência do professor é de que esta é potencializada por aspectos afetivos do mesmo no exercício da docência.

Em contrapartida, a análise das questões referentes às percepções do aluno sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem, revelou que este se define como um sujeito comprometido, crítico, reflexivo, questionador e participativo. Refletir sobre a percepção dos acadêmicos sobre eles próprios e sobre seus professores leva a perceber a dissonância entre as respostas, enquanto priorizam a afetividade do professor no processo de ensino-aprendizagem enfatizam em si mesmos os aspectos da competência e não da emocionalidade.

Tiago M. do A. Giordani - Jhana E. Röwer - Alana Aguilar - Franciele Mello - Joselaine Garcia - Maria Nilza - Paula Flores - Renata Bertazzo - Rose C. Rech - Vivian O. Cardinal

Tais constatações podem ser decorrentes de uma construção social da relação educativa em que o educando não se percebe, de fato, como construtor dessa relação, ao mesmo tempo, que delega ao professor essa responsabilidade. Assim, o que cabe ao aluno é comprometer-se em aprender enquanto atribui ao docente a tarefa de estabelecer e manter relações de aproximação, de sensibilidade, de compreensão, de amizade que garantam um bom aprendizado.

Outras questões que compunham o questionário e que as análises das respostas chamam a atenção foram em relação às percepções sobre as relações educativas presenciadas cotidianamente e as concepções de relações educativas ideais para um bom aprendizado. Através de um estudo comparativo entre as respostas contidas nos questionários, revelou-se uma proximidade entre a percepção das vivências atuais em correlação com as concepções de relações educativas ideais. A verificação dessa similaridade interpretativa não leva a crer que o grupo estudado vivencia relações educativas ideais. Ao contrário, esta paridade discursiva expressa outras discrepâncias.

Ainda que se tenha um discurso de busca de relações educativas baseadas na solidariedade, na amorosidade, na afetividade, na cooperação as vivências cotidianas em sala de aula são, muitas vezes, reveladoras das dissonâncias destas experiências com os discursos teóricos e a própria fala de sujeitos envolvidos neste processo. As características discursivas de circunstancialidade e intransparência, atrelada à observação em campo permitem chegar a tais considerações, revelando a necessidade da complementaridade de diferentes tipos de coleta de dados e a emergência de novos questionamentos.

A proximidade do que se deseja enquanto relação educativa ideal com a percepção atual dessa interação, pelo grupo discente pesquisado, expressa não a realização do ideal, mas a reprodução dos discursos sociais sobre estas relações. Tal reprodução pode ser decorrente de interpretações divergentes de discursos teóricos, os quais não foram compreendidos criticamente e tampouco por meio do diálogo com o contexto histórico e concreto, ilusionando a construção de reflexividade. Entretanto, essa transposição do discurso ideal para a fala dos discentes passa por uma construção social de sentidos, uma produção de subjetividades, que enquadram a variabilidade, a dinamicidade e especificidade das relações educativas dentro de comportamentos, imagens, percepções socialmente desejados.

Com efeito, somos efeito de composição de acordo com o contexto sócio-cultural no qual nos encontramos: "(...) a existência é determinada pelo sentido do coletivo" (MAFFESOLI, 1995:65). A cultura limita a vida individual ao mesmo tempo em que permite a sua existência. A "cultura submete o indivíduo e, ao mesmo tempo, o autonomiza" (MORIN, 2003:166). A autonomia, a singularização, a originalidade dos sujeitos não se desprende de um fundo cultural coletivo. "O ser individual só pode realizar-se como indivíduo numa cultura, mas, dentro de uma cultura, permanece inacabado, pois não pode realizar todas as possibilidades dos seus desejos" (MORIN, 2003:170).

Nesse sentido, a atualidade, marcada por uma subjetividade produzida que delimita e possibilita modos de ser, pensar, sentir e perceber, está se constituindo pela incerteza, em que "projetos de vida individuais não encontram nenhum terreno estável em que acomodem uma âncora" (BAUMAN, 1998:32). Estes novos sentimentos de incredulidade e incertezas, que se referem à "futura configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e os critérios pelos quais julgar os acertos e os erros da maneira de viver" (BAUMAN, 1998:32) e cujas superações não são percebidas em um futuro, (re) significam as relações com o outro e com nós mesmos.

Em meio a esta fragmentação, a fluidez, a efemeridade, a instantaneidade da sociedade contemporânea é que se questiona sobre as possibilidades, os limites e as conflitualidades da diversificação de construções e atribuições de sentidos a relação educativa. Ademais, questiona-se sobre a forma como estão se construindo os discursos de acadêmicos envolvidos com o trabalho escolar sobre estas relações. A não percepção da diversidade e da pluralidade de emoções que constitui qualquer relação e a construção de discursos permeados pelo que se deseja e não pelo que se vivencia, assinala a necessidade de questionar se a crítica e a auto-crítica acadêmicas não estão se enquadrando em "reflexividades prontas".

As transformações sócio-culturais refletem-se nos objetivos educacionais, nas relações de trabalho, nas convivências cotidianas e na percepção do outro e de si. À escola enquanto instituição moderna coube a tarefa de reprodução e modulação dos sujeitos dentro de um meio sócio-cultural, ao mesmo tempo, que fornecia elementos e acesso a conhecimentos que possibilitariam a autonomia. A crença em uma previsibilidade e de que a manutenção e o progresso da sociedade só ocorrem

Tiago M. do A. Giordani - Jhana E. Röwer - Alana Aguilar - Franciele Mello - Joselaine Garcia - Maria Nilza - Paula Flores - Renata Bertazzo - Rose C. Rech - Vivian O. Cardinal

pelos sujeitos, fez com que a escola e a educação fossem privilegiadas como lugar de transmissão de modelos e valores que garantiriam a evolução da sociedade. Além disso, esta escolarização ainda serviu como um meio de prevenção da rebeldia ao sistema social. A "escola para todos" suprimia diferenças, modelando no sentido de uma condição social, com o objetivo de evitar a desorganização social.

Contudo, novas percepções, novas práxis, novas sensibilizações permeiam nossa vida cotidiana em que se questionam quais os sentidos da educação, da escola, do professor. E, embora Santos (1997) afirme que as instituições encontram-se aquém das transformações sociais é preciso dar atenção às novas socializações e modos de vida e pensar a educação inserida nesse processo. É preciso descrever a realidade, a vida comum, o cotidiano; enraizar-se no ordinário, perceber quais são as emoções que fecundam as ações, os sentimentos que nos movimentam.

Se contemporaneamente, o professor e o aluno se encontram envoltos num universo que funciona na lógica capitalista de exclusão do outro e na primazia de vivências individuais, em que "a existência, portanto, tem sido marcada por um profundo processo de dilaceração da consciência da importância/necessidade do outro para a construção do eu" (BITTAR, 2004:6), ou se vivemos inseridos em relações embasadas na afetividade, na emocionalidade e na cooperação são questões que devem ser analisadas para a compreensão das relações educativas.

As modificações dos processos sociais atingem a pedagogia, que é portadora destas questões, ou seja, ilustra problemas e tensões de nossa época, reeditando dentro da escola tipos de relações que são exercidas, construídas, vivenciadas socialmente. O campo da pedagogia constitui-se pelas interações concretas entre professor e aluno, isto é, o trabalho pedagógico é marcado por interações humanas, constituídas pelas relações normativas, afetivas, simbólicas e até mesmo de poder.

As relações construídas no cotidiano escolar, que interferem no próprio processo de aprendizagem, extrapolam o trabalho individual do docente em sala de aula, remetendo aos desejos, sentidos, significados, valores que aquele concebe e que embasa a relação que estabelece com o educador. "(...) ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo e se houver um envolvimento daquele que aprende. (...) só se pode ensinar a alguém que aceita aprender (...)" (CHARLOT, 2005:76).

O trabalho docente se faz com e sobre os outros, se amarra ao grupo de alunos pelo qual se realiza, na medida, em que depende das competências e das atitudes destes (TARDIF, 2005).

Maiores identificações ou afinidades sempre podem permear as interações educativas, como qualquer outro tipo de relação humana, mas é preciso refletir sobre quais emoções embasam nossas ações, como diria Maturana (2002). Dessa forma, compreender os sujeitos discentes por meio da produção de sentidos próprios, é compreendê-los nos seus múltiplos âmbitos de expressão e ação. É compreender a percepção do outro sobre ele mesmo e sobre os outros. Concepção que atravessa as vivências educacionais possibilitando e delimitando modos de atuação e constituição de relações no espaço escolar. Além disso, é compreender o motivo que torna educandos tão diferentes na satisfação em aprender.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 138-165.

BITTAR, Eduardo C. **Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. São Paulo: Manoele, 2004

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2005.

FOUCAULT, Michel. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. RJ: Forense Universitária, 1995.

Tiago M. do A. Giordani - Jôana E. Röwer - Alana Aguilar - Franciele Mello - Joselaine Garcia - Maria Nilza - Paula Flores - Renata Bertazzo - Rose C. Rech - Vivian O. Cardinal

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1995.

_____. **Elogio da razão sensível**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____. **No fundo das aparências**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005b.

MAGALHÃES, Nancy Alessio. Narradores: vozes e poderes de diferentes pensadores. In: **HISTÓRIA Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral**, n. 4, jun. 2001. – São Paulo: Associação Brasileira de História Oral. v. 4; p.45-70.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 3ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PELBART, Peter Pál. **Vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. SP: Iluminuras, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. *A aceleração contemporânea tempo mundo e espaço mundo*. In: DALBOR, Ladislau; IANNI, Otávio & REZENDE, Paulo Edgar. **Desafios da Globalização**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1997.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **A busca de si: diálogo sobre o sujeito**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

