

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRUNO CÉSAR VIEIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DAS RELAÇÕES HUMANAS: UM
ESTUDO A PARTIR DE FREIRE E MATURANA**

SÃO PAULO

2020

BRUNO CÉSAR VIEIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DAS RELAÇÕES HUMANAS: UM
ESTUDO A PARTIR DE FREIRE E MATURANA**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo

Área e Concentração: Educação
Científica, Matemática e Tecnológica

Orientadora: Profa. Dra. María Elena
Infante-Malachias

Versão corrigida

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Vieira, Bruno César

Vf

A formação de professores à luz das relações humanas: um estudo a partir de Freire e Maturana / Bruno César Vieira; orientadora Maria Elena Infante-Malachias. -- São Paulo, 2020.

157 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação Científica, Matemática e Tecnológica) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Paulo Freire. 2. Humberto Maturana. 3. Relações humanas. 4. Relação educando-educador. 5. Formação de professores. I. Infante-Malachias, Maria Elena, orient. II. Título.

[...] escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua.

FREIRE, 2015, p. 75

À minha família e aos meus professores que me permitiram estar aqui hoje,
dedico esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Nenhum trabalho é feito senão no coletivo. Por mais que um livro tenha sido escrito por um único escritor ou um quadro por um único pintor, na confecção dessas obras os autores estiveram acompanhados por aqueles que compartilharam os seus dias. Entendendo isso, não posso iniciar esse trabalho sem agradecer algumas das pessoas que me acompanharam e me influenciaram na realização desta dissertação.

À Profa. Dra. María Elena Infante-Malachias, orientadora, cujos aprendizados que me proporcionou ultrapassaram os muros da Universidade. A senhora me ensinou na prática cotidiana o que é o amar de Maturana. A tenho como exemplo de professora, pesquisadora, mãe, cidadã e ser humano. Me encontrar com a senhora na deriva que teve em Ribeirão Preto mudou a minha vida. Obrigado por me fazer querer sempre ser mais.

A todos e a todas colegas que participam e já participaram do Grupo de Pesquisa de Ensino de Ciências e Biologia do Conhecer – GPECBC, que transformaram esse percurso em um agradável e constante ambiente de aprendizado. Agradeço em especial aqueles que se tornaram minha rede apoio e facilitaram meu percurso acadêmico: Herbert, Jennifer, Angélica, Clotilde e Renata.

A todos professores, professoras e educandos que tive o prazer de encontrar enquanto discente e docente. Foi por estar com vocês que a prática docente e o viver em pares se tornaram mote para a elaboração desse trabalho.

Ao meu pai e minha mãe, pois sem eles eu nada seria. Foram eles que me mostraram o significado de amor muito antes desse tema se tornar meu objeto de estudo. Agradeço a paciência que tiveram durante todo esse percurso, o colo carinhoso que me cederam e o amor incondicional que me dedicaram durante toda a minha vida. Só sou o que sou por causa de vocês!

As minhas irmãs, Priscila e Viviane, meus bens maiores. Sou grato por se fazerem presentes mesmo distantes de casa. Vocês me mostraram o significado de amor e união em qualquer que fosse a circunstância. A vocês sou mais do que grato.

Ao Nicolás, meu companheiro, por ser meu ombro amigo e meu ouvinte. Obrigado por me fazer acreditar nos meus sonhos e inspirar para prosseguir-los. Seu amor foi o alicerce que precisei para concluir esse texto.

Aos meus amigos Maiko, Luíz Fernando, Renan, Alice, Luísa e Aline que enriquecem o meu viver. Desde que os conheço, os tenho em minha companhia, e amizade assim não se encontra em qualquer lugar. Vocês também são minha família.

Aos demais membros da minha família que me acompanham e acompanharam me inspirando no percorrer desse trabalho. Sou grato.

A Faculdade de Educação e ao seu Programa de Pós-Graduação, pela oportunidade de poder compô-la como membro discente, o que me orgulhará por toda minha vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela bolsa concedida ao longo da pós-graduação, cujo apoio foi imprescindível para a confecção deste trabalho.

E a todos aqueles e aquelas que, de forma direta ou indireta, contribuíram com a conclusão dessa etapa.

Tenho a total convicção de que se não fosse por essas pessoas, eu não chegaria onde cheguei. A vocês, agradeço!

RESUMO

Relações humanas é um conceito discutido em diferentes áreas. Para Paulo Freire e Humberto Maturana as relações humanas são fundamentais para a formação do sujeito humano. Sendo ação humanizante, relacionar-se é uma necessidade humana. Nesse sentido, o amor torna-se ferramenta que humaniza uns aos outros em relações dialógicas. Se o amor é a emoção indispensável na formação humana, a escola, por ser local privilegiado para a construção de novos saberes, atitudes e habilidades deveria priorizar essa emoção nas relações que surgem entre seus muros. Entretanto, ainda há concepções que entendem as relações humanas e as emoções envolvidas no ato relacional como impeditivos da formação cognitiva das crianças. Os professores em formação inicial saem das universidades sem conhecer nem compreender em profundidade como a dimensão afetiva interfere a sua *práxis*. Nesse contexto, realizei um círculo de cultura freireano para analisar as concepções que professores formados e em formação inicial têm sobre o papel das relações humanas na formação dos indivíduos humanos e na prática docente a partir de conceitos chave de Paulo Freire e Humberto Maturana. Com os dados coletados e interpretados, entendo que as relações humanas são formativas para a profissão docente. Os professores em formação inicial precisam de contato próximo com o cenário que vão atuar para desenvolver os saberes intrínsecos da profissão, visto que as relações humanas são formativas. Nessa perspectiva, o amor toma papel essencial no estabelecimento das relações humanas com seus educandos e na consequente formação docente.

Palavras-chave: Paulo Freire. Humberto Maturana. Relações humanas. Relação educando-educador. Formação de professores.

ABSTRACT

Human relations is a concept discussed in different areas. For Paulo Freire and Humberto Maturana, human relations are fundamental to the formation of the human subject. Being a humanizing action, relating is a human need. In this sense, love becomes a tool that humanizes each other in dialogical relationships. If love is the indispensable emotion in human formation, the school, being a privileged place for the construction of new knowledge, attitudes and skills should prioritize this emotion in the relations that arise between its walls. However, there are still conceptions that understand the human relations and the emotions involved in the relational act as impediments to the cognitive formation of children. Teachers in initial education leave universities without knowing or understanding in depth how the affective dimension affects their praxis. In this context, I conducted a circle of Freire culture to analyze the conceptions that educated and initial teachers have about the role of human relations in the formation of human individuals and in the teaching practice based on key concepts of Paulo Freire and Humberto Maturana. With the data collected and interpreted, I understand that human relations are formative for the teaching profession. Teachers in initial training need close contact with the scenario that they will act to develop the intrinsic knowledge of the profession, since human relations are formative. In this perspective, love plays an essential role in the establishment of human relations with its students and in the consequent teacher training.

Keywords: Paulo Freire. Humberto Maturana Human relations. Educator-educator relationship. Teacher education.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Epígrafe..... | 4 |
| Dedicatória..... | 4 |
| Agradecimentos..... | 5 |
| Resumo..... | 7 |
| Abstract..... | 8 |
| Lista de Tabelas e Figura..... | 12 |
| | |
| PREFÁCIO – Primeiras palavras..... | 13 |
| 1. Carta de interesse endereçada à Professora Maria Elena Infante-Malachias..... | 17 |
| | |
| CAPÍTULO I – Relações humanas na Educação..... | 21 |
| 1. As relações humanas no Ambiente Educacional..... | 22 |
| 2. As relações humanas e seu papel social..... | 25 |
| 3. Estudos acadêmicos sobre amor e relações humanas..... | 26 |
| 4. Paulo Freire e as relações humanas..... | 28 |
| 5. Humberto Maturana e a formação humana..... | 37 |
| 6. Objetivos..... | 42 |
| | |
| CAPÍTULO II – Paulo Freire e Humberto Maturana..... | 43 |
| 1. Paulo Freire, o patrono da Educação brasileira..... | 44 |
| 2. Humberto Maturana, o revolucionário neurobiólogo chileno..... | 53 |
| | |
| CAPÍTULO III – Procedimentos Metodológicos..... | 59 |
| 1. Círculo de Cultura Freireano..... | 60 |
| 2. Escolha metodológica..... | 64 |

| | |
|--|-----------|
| 3. Composição dos círculos de cultura..... | 65 |
| 4. Benefícios e riscos na participação do Círculo de Cultura..... | 67 |
| 5. Roteiro-base dos Círculos de Cultura Freireano..... | 67 |
| 6. Análise Textual Discursiva..... | 69 |
| 7. Aspectos Éticos da Pesquisa..... | 71 |
| 8. Armazenamento dos dados de pesquisa..... | 71 |
| | |
| CAPÍTULO IV – Caracterização dos círculos de cultura..... | 72 |
| 1. Caracterização da grade curricular..... | 73 |
| 2. Espaço organizacional dos encontros..... | 79 |
| 3. Caracterização do Círculo de Cultura 1..... | 80 |
| 4. Caracterização do Círculo de Cultura 2..... | 82 |
| | |
| CAPÍTULO V – Discussão das categorias de análise..... | 85 |
| 1. Categoria de análise I: Ser educador..... | 87 |
| 1.1 Categoria “Ser educador”: O que é ser educador para o grupo de licenciandos?..... | 87 |
| 1.2 Categoria “Ser educador”: O que é ser educador para o grupo de professores?..... | 96 |
| 2. Categoria de análise II: A docência..... | 103 |
| 2.1 Categoria “A docência”: Como o grupo de licenciandos concebe a profissão docente?..... | 103 |
| 2.2 Categoria “A docência”: Quais conflitos os professores enfrentaram em seus primeiros anos de carreira?..... | 106 |
| 3. Categoria de análise III: A prática docente..... | 109 |
| 3.1 Categoria “A prática docente”: Quais atitudes os licenciandos prezam nas relações entre educadores e educandos?..... | 110 |

| | |
|---|------------|
| 3.2 Categoria “A prática docente”: Como os professores em início de carreira se relacionam com seus educandos?..... | 115 |
| 4. Categoria de análise IV: O ser educando..... | 121 |
| 4.1 Categoria “Ser educando”: Quais as concepções que os licenciandos têm sobre o ser educando?..... | 121 |
| 4.2 Categoria “Ser educando”: Qual o ideal que os professores têm sobre seus educandos?..... | 127 |
| CAPÍTULO VI – Análise comparativa: metatexto..... | 133 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 141 |
| ANEXOS - Anexos e apêndices complementares..... | 144 |
| 1. Apêndice 1: Ficha de inscrição para participação do Círculo de Cultura (estudantes)..... | 144 |
| 2. Apêndice 2: Roteiro dos círculos de cultura..... | 145 |
| 3. Apêndice 3: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (estudantes)..... | 150 |
| 4. Apêndice 4: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (professores)..... | 154 |

LISTA DE TABELAS E FIGURAS**CAPÍTULO II – Paulo Freire e Humberto Maturana**

| | |
|---|----|
| Tabela 1: linha do tempo de Paulo Freire..... | 52 |
| Tabela 2: linha do tempo de Humberto Maturana..... | 58 |

CAPÍTULO III – Procedimentos Metodológicos

| | |
|---|----|
| Tabela 1: critérios de inclusão e exclusão de voluntários..... | 66 |
| Tabela 2: resumo do roteiro-base dos círculos de cultura..... | 69 |

CAPÍTULO IV – Caracterização dos círculos de cultura

| | |
|---|----|
| Tabela 1: conjuntos de disciplinas da grade horária analisada..... | 75 |
| Gráfico 1: distribuição da carga horária mínima obrigatória de aulas..... | 76 |
| Gráfico 2: distribuição de carga horária mínima obrigatória de estágios..... | 76 |
| Tabela 2: composição temática dos blocos de disciplinas biológicas..... | 77 |
| Gráfico 3: distribuição de carga horária de disciplinas biológicas..... | 77 |
| Tabela 3: composição temática dos blocos de disciplinas complementares..... | 78 |
| Gráfico 4: distribuição de carga horária de disciplinas complementares..... | 78 |
| Tabela 4: composição temática dos blocos de disciplinas pedagógicas..... | 79 |
| Gráfico 5: distribuição de carga horária de disciplinas pedagógicas..... | 79 |
| Figura 1: representação da organização dos círculos de cultura..... | 80 |
| Tabela 5: dados dos licenciandos participantes da pesquisa..... | 81 |
| Tabela 6: dados dos professores participantes da pesquisa..... | 83 |

CAPÍTULO V – Discussão das categorias de análise

| | |
|---|----|
| Tabela 1: obras completas consultadas dos referenciais teóricos..... | 86 |
|---|----|

PREFÁCIO

Primeiras palavras

O amor consiste na abertura de um espaço de existência para um outro em coexistência conosco, em um domínio particular de interações. Como tal, o amor é a expressão de uma congruência biológica espontânea, e não tem justificção racional: o amor acontece porque acontece, e permanece enquanto permanece.

MATURANA, 1999, p. 184

Inicialmente gostaria de agradecer a leitura desse texto. Essa leitura é muito importante para o meu crescimento enquanto pesquisador e ser-humano. Creio que o entendimento de um trabalho de pesquisa toma uma perspectiva mais rica e completa quando conhecemos quem o realizou. Isso significa que para entender a minha pesquisa é importante inicialmente saber quem sou eu. Por isso, tomo a liberdade de ocupar um espaço para algumas palavras sobre o percurso que me trouxe até aqui.

Meu nome é Bruno César Vieira, sou nascido e criado na cidade de Ribeirão Preto, interior de São Paulo. Sou descendente de uma família de origem italiana pelo lado materno e indígena, pelo lado paterno. Desde a imigração, a família de minha mãe se manteve na região de Ribeirão. Já meu pai, Murilo, é originalmente mineiro de uma cidade do norte do Estado chamada Carbonita.

No final dos anos 80, meu pai veio sozinho para o Estado de São Paulo para trabalhar, fixando residência na cidade que nasci. Logo conheceu minha mãe, Cristina. A condição financeira dos dois eram bem distintas. Meus avós maternos tiveram uma vida mais abastada que meu pai, propiciando que minha mãe, primogênita da família, pudesse completar o Ensino Médio em escolas públicas, porém preferiu não continuar seus estudos após isso.

Meu pai também é o filho mais velho de sua família. Muito humilde, teve que se mudar para Belo Horizonte para estudar enquanto morava na casa de seus tios. Por motivos financeiros, ele teve que encerrar seus estudos ao completar o antigo ginásio, atual Ensino Fundamental. Logo depois começou sua peregrinação por diferentes cidades, chegando em Ribeirão em 1988.

Na cidade, meus pais se conheceram enquanto meu pai trabalhava como atendente de uma lanchonete. Poucos anos depois se casaram e, em agosto de 1991, nasci. Como meus pais, fui o primeiro filho da família, mas logo minhas duas irmãs, Priscila e Viviane, nasceram.

Devido as suas concepções, meus pais sempre batalharam o máximo para nos proporcionar estudos de qualidade. Eles sempre estimularam minhas irmãs e eu a construirmos nossos sonhos e seguirmos os nossos próprios caminhos se acreditássemos que estes nos fariam felizes.

Em 2011 iniciei minha graduação em Biologia na Universidade de São Paulo em Ribeirão. Fui o primeiro da minha família a cursar um curso superior em universidade pública e isso causou muito orgulho e questionamentos, uma vez que esse era um mundo totalmente desconhecido por eles. Depois do meu ingresso, minha irmã do meio começou a cursar Medicina na Universidade Federal do Paraná e a mais nova, Artes na mesma faculdade.

O sonho em ser professor me acompanhou desde meus anos escolares iniciais. Lembrome de bem novo ganhar de aniversário uma pequena lousa e alguns gizos para escrever no quadro negro. Esse era meu maior divertimento. Passava as tardes com meus brinquedos e minha irmã escrevendo e ensinando o que tinha aprendido na escola.

Essa profissão percorreu meus pensamentos até o Ensino Médio, quando, depois de muita insistência das pessoas e dos relatos maldosos da profissão, me afastaram desse percurso. Mesmo assim, os cursos que pipocaram em minha cabeça eram os de Pedagogia, História e Química. Ou seja, mesmo assim não me distanciei da carreira docente. Na escola, embora sempre houvesse bastante chacota sobre, eu ainda ousava falar que queria ser professor, o único problema era que não sabia ao certo qual disciplina.

Foi no final do Ensino Médio, com o exemplo de alguns professores, que Biologia se tornou uma opção. Entretanto, não como profissão, mas como disciplina escolar que eu me enxergava lecionando.

Na universidade, mesmo escolhendo um curso de dupla modalidade, bacharel e licenciatura, também encontrei muita resistência entre meus colegas e professores e pouco incentivo para navegar na área pedagógica. Nesse momento, me senti acuado em continuar a Licenciatura. Esse foi o motivo de querer investir em outras áreas que a Universidade me proporcionava. Assim, iniciei pesquisas de iniciação científica com reprodução de orquídeas.

Não me entendam mal, por mais que não tivesse sido minha escolha inicial, gostava muito de botânica e do que fazia e esses estudos me proporcionaram grandes vitórias. Por meio dessas pesquisas, consegui duas bolsas de pesquisa e um prêmio internacional de melhor trabalho de botânica realizado por um graduando. Lembro como meus pais e eu ficamos emocionados.

Nesse momento, eu via a Licenciatura como uma certeza. “Professor eu já seria ao me formar, preciso abrir mais portas para minha carreira como biólogo”. Ao mesmo tempo que fazia minhas pesquisas, em 2013, ingressei em um projeto voluntário. Ele se chama Projeto de Ensino Interdisciplinar Comunitário, o PEIC. Esse é um projeto criado por antigos estudantes do curso da Biologia com o objetivo de possibilitar que pessoas que não tiveram a possibilidade de concluir os estudos, voltassem a estudar em aulas semanais conteúdos próprios do Ensino Médio.

No PEIC, iniciei meu trajeto como estagiário, logo me tornando professor de ciências naturais dali. Nos anos que se seguiram, fui coordenador e diretor-geral do projeto. Ali era o meu refúgio. Criei muitos laços de amizade consistentes entre os voluntários e, em nossas reuniões, me sentia à vontade e estimulado para discutir problemas que enfrentávamos em sala

de aula, buscar soluções e aprender mais sobre escola. Além disso, pude vivenciar uma sala de aula como professor regular, criando todo o cronograma e conteúdo escolar e preparar aulas que despertavam a curiosidade dos meus estudantes. Ali, cercado pelos meus alunos, me sentia vivo. Eu me sentia professor.

Em contrapartida, ao sair das aulas em que eu era professor e ao chegar às aulas em que eu era tido como aluno, na maioria das vezes, sentia um desgosto enorme. Infelizmente, na maioria das aulas do curso de Licenciatura que frequentei, nós, os estudantes, éramos tidos como espectadores em aulas que sempre tinham a mesma fala derrotista e pouco problematizadora. Esse fato fez com que muitos colegas que ingressaram no curso comigo que tinham o mesmo sonho, se entregassem a esse sentimento, desistindo do curso e profissão.

Nesse contexto, eu me encontrava completamente perdido. De um lado eu tinha um sonho que me acompanhava há anos e que eu o estava alimentando enquanto trabalhava no PEIC. Por outro lado, tinha construído durante quase quatro anos um histórico bem consolidado em um laboratório de pesquisa que, inclusive, tinha me solicitado a escrita de um projeto de mestrado. Acima disso tudo, vinha uma desmotivação muito grande com a carreira de pesquisador, além de um início de depressão que desenvolvi nos anos finais da graduação. Ou seja, eu não sabia para onde apontar meu futuro. Mas não se aflijam, o cenário descrito foi passageiro.

No final do meu quinto ano de licenciatura, o qual iniciei meu acompanhamento psicológico, conheci uma pessoa que foi fundamental para o resgate e lapidação desse sonho. No último ano, na última e única disciplina que faltava completar para me graduar, conheci a professora María Elena. Ela era a nova docente do departamento que vinda de São Paulo para lecionar Práticas de Ensino de Biologia 2.

O amor que ela teve em suas palavras conosco, o carinho e atenção desprendido na construção das aulas e o afeto que eu não conhecia em um docente foram encontrados ali, naquela professora. Isso foi inspirador. Ela tinha chegado recentemente na cidade e, mesmo envolta de todos os problemas que a vida adulta pode proporcionar, não mediu esforços para nos conhecer e nos ajudar a ver a educação com respeito e carinho, mostrando a carreira como um possível resgate para as crianças que abraçaríamos como professores e professoras. Em cada aula, no desenvolvimento e aplicação da sequência didática que desenvolvemos, a chama que aquecia o meu sonho em trabalhar com educação aumentava.

Com isso eu tinha me decidido. Eu iria sim ser professor. Meu ensejo não é ser professor por mim, por um sonho ou por gostar de biologia. Quero ser professor pelas crianças que terei

oportunidade de ajudar a construir um mundo melhor, mais igualitário e mais afetuoso. Essa é uma certeza da qual tenho e da qual faço meu norte.

No final de 2015, na última aula da disciplina, a professora me convidou para fazer mestrado sob sua orientação com um caloroso abraço. Solicitou apenas que eu escrevesse uma carta endereçada a ela relatando quais os meus anseios em pesquisar Educação. Desse modo, consegui juntar duas vontades, trabalhar com educação e continuar a pesquisar. Foi um momento muito feliz que guardo com muito carinho.

Naquele momento, infelizmente já havia encerrado a inscrição no processo seletivo da Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Sendo assim, passei 2016 estudando bibliografias básicas sobre pedagogia, me preparando para o processo seletivo e construindo meu projeto de mestrado. Em 2017, fiz o processo seletivo para o Programa e em julho iniciei oficialmente meu mestrado sob a orientação da professora na FEUSP

Para concluir, gostaria de afirmar que a minha construção como ser-humano e educador se deve muito aos meus pais por sempre terem feito de tudo para que eu estudasse e por defenderem e respeitarem quem sou e quais sonhos carrego. As minhas irmãs, por serem minhas primeiras amigas e alunas, pelas quais sempre me esforcei para ser o melhor exemplo possível. As alunas e alunos que já tive e que me ensinaram a ensinar. E, indiscutivelmente, se hoje sou o professor que sempre quis ser, devo isso a professora María Elena. Ela acreditou e me ajudou no meu percurso pessoal e profissional. Por isso e muito mais, sou grato a vocês.

1. Carta de interesse endereçada à Professora María Elena Infante-Malachias

Tradicionalmente, a Professora Doutora María Elena Infante Malachias solicita a todos seus orientandos e orientandas uma carta de interesse, evidenciando as motivações pessoais em se realizar uma pesquisa acadêmica. Essa carta tem formato livre e com ela, busca-se levantar os anseios pessoais do pesquisador ou pesquisadora e assim elencar os objetivos de pesquisa para que um projeto seja construído de acordo.

Abaixo trago uma cópia da carta de interesse que escrevi a professora, a qual foi entregue em abril de 2016.

Cara Professora,

Escrevo esta carta com um texto autobiográfico salientando alguns pontos relevantes da minha formação e vivência escolar e social que me trouxeram e salientaram em mim o desejo em fazer pós-graduação na área de educação. Não é um texto formal, mas sim um que reflete

muito minha personalidade e visão de como a educação pode se engajar em uma real mudança social.

Atenciosamente,

Bruno César Vieira

A Escolha Docente

João, durante toda sua infância, escutava da sua Vó Esmerina: “a Amazônia é o pulmão do mundo, sem ela nós morreríamos”. Esmerina, por sua vez, indagada por seu neto, não sabia explicar detalhes, apenas reproduzia o que lia e ouvia. A frase tornou-se verdade absoluta e inquestionável para João, assim como “comer formiga faz bem para os olhos”, “gatos pretos são representações de mau agouro” e “homens foram feitos para trabalhos que mulheres não podem fazer”, também pudera, era sua avó quem pregava tais falácias.

Ele cresceu sempre envolto por um mundo com verdades, sem questionamentos, todo muito bem montado. Porém, um dia, em sua escola, o garoto assistiu uma aula de botânica e descobriu que todas as plantas faziam fotossíntese e, por sua vez, liberavam oxigênio. As engrenagens da mente de João começaram a se mover fazendo-o se perguntar: “nós não respiramos oxigênio?”. Foi nesse momento que ocorreu algo que João não se deu conta, mas que tinha um enorme poder transformador, se questionar. Ele então começou a ligar alguns pontos. Plantas, fotossíntese, oxigênio, respiração, animais, humanos, João.

Sai a Amazônia, entram todas as plantas. Saí o pulmão, entra a fotossíntese. Saí o senso comum, entra o conhecimento. O menino, naquele exato momento, tem um vislumbre de uma autonomia pessoal, única e questionadora. Essa característica que o menino adquiriu pode sim ser adquirida de variadas formas, porém, todas elas necessitam de algo em comum, o conhecimento. É o conhecimento que traz a luz aos alunos, os seres não iluminados segundo a própria etimologia da palavra. Esse conhecimento bem embasado, contextualizado, questionado, que faz sentido para o aluno, traz a luz. Com ele é que o menino terá consciência dos processos ao seu entorno e poderá ensinar a sua vó que o real motivo pelo qual devemos proteger a Amazônia é para proteger toda a sua biodiversidade, e não pelo fato dela produzir oxigênio para o mundo todo, o que é uma inverdade.

Embora essa cena retratada acima seja muito fiel a realidade educacional atual, nesta carta, João e Esmerina são apenas alegorias, ou seja, representações de algo maior. No caso, o menino representa os jovens que estão passando pela escolarização e construindo seus senso-

críticos, e a vó, representa a sociedade com seus sentidos comuns arraigados. É nesse meio que o professor deve atuar para a transformação. Construindo com seus estudantes questionamentos, salientando a curiosidade, desenvolvendo habilidades, estimulando os processos de educação, dando valor a eles e ressignificando conceitos.

Um professor deve ser mais do que um ser que exerce um exemplo de adulto a seus alunos, um professor tem um papel social específico a ser exercido, ajudar na reflexão para que eles possam avançar do senso comum para o senso crítico. É nesse movimento, ou melhor, nesses movimentos que se encontram o real propósito da educação, mudar vidas, visões e conceitos.

Embora a atuação dos docentes nas escolas regulares de toda natureza - pública ou privada, ensino fundamental, médio ou para jovens adultos - seja imprescindível para a conscientização cidadã da sociedade, os profissionais da educação são ainda muito desvalorizados. A escola se tornou mais uma obrigação a ser cumprida do que um direito cidadão. Gestores, professores e demais membros das instituições de ensino desconhecem a real potência que exercem dentro deste ambiente, muitas vezes menosprezando os alunos e a si próprios. Esse fato pode estar ligado a formação dos mesmos.

Cursos de licenciatura, pedagogia e demais que formam tais profissionais muitas vezes focam nas constatações óbvias de problemas no sistema educacional e ignoram processos que podem trazer melhorias ou propor tentativas de melhora. Por esse motivo, professores com os quais os alunos se identificam pelo seu compromisso profissional e dedicação à carreira são encontrados em menor número.

No meu caso, desde criança me via atuando em sala de aula, lecionando, escutando meus alunos, participando da vivência escolar deles. Essa era e é uma carreira que me enche de vontade de atuar. Pensar que posso fazer a diferença na vida de alguém pela minha atuação, pelo meu trabalho é muito significativo para mim. Creio que escolhi essa carreira pelo simples fato de saber que o professor é o profissional que entra na vida de todas as pessoas, ou pelo menos assim deveria ser, com capacidade de auxiliar pessoas a crescerem e se tornarem o que desejam ser. A licenciatura e o apreço pela educação foram escolhas minhas desde muito novo, não uma segunda mão possível de atuação. Escolhi a Biologia como área de atuação e estudo, não o contrário.

Dentro de todo meu curso no ensino superior olhava as aulas que assisti e pesquisas que li e participei com um olhar muito questionador: “- Para que isso? ”, me perguntava. Minhas próprias pesquisas e estágios sempre foram temas de meus questionamentos. “Por quê fazer

uma ciência voltada a poucos, com linguajar específico sobre pequenos fragmentos de pequenas coisas biológicas se o que eu quero mesmo é fazer a diferença para alguém “. Não me senti dentro dessa ciência. Em campo me sentia deslocado, no laboratório me sentia vazio. A sala de aula me chamava.

Por sorte, em 2013, encontrei um projeto educacional formado por alunos da FFCLRP. O PEIC, Projeto de Ensino Interdisciplinar Comunitário, me abraçou e eu o abracei. Ele é um projeto voltado para dar base educacional para a comunidade de Ribeirão e região dividido em áreas do conhecimento, não mais em disciplinas clássicas segmentadas como no Ensino Médio. Ciências naturais, Exatas, Humanas e Linguagem. Ali me senti encaixar. Montar e dar aula foram momentos extremamente proveitosos, saborosos e enriquecedores. Sentia que em classe eu era alguém. Alguém que tinha um propósito e que vinha de frente com as minhas expectativas pessoais. Atuei como professor, coordenador e diretor. Foi ali que eu percebi que não devia mais negar essa parte minha, ser professor era o que eu queria. Precisava desse contato humano.

Visto esse cenário que explanei, a minha vontade de mudar o cenário educacional - pelo menos nos locais em que eu for atuar - e não ser apenas “mais um professor” para meus alunos, escolhi trabalhar com a formação de professores. Atuando em uma sala de aula de Ensino Fundamental e Médio alcançaria algumas pessoas, mas atuando na formação de professores, poderei aumentar a minha rede de interação e alcançar mais pessoas através dela. Acredito sim que o sistema educacional brasileiro tem muitas falhas, mas acredito ainda mais que a “solução” desses problemas está na formação dos profissionais da educação, pois são eles que assumirão os cargos de comando futuramente. Minha vontade é sair da área diagnóstica da ciência - aquela que apenas diagnostica e descobre coisas pontuais - e fazer uma ciência potencialmente aplicável e de intervenção.

Para finalizar, parafraseio Nelson Mandela, “educação é a arma mais poderosa para se mudar o mundo”, só que cabe a nós descobrirmos como.

Bruno César Vieira

04 de abril de 2016

CAPÍTULO 1

Relações humanas na Educação

Para realizar a humanização que pressupõe a eliminação da opressão desumanizadora é absolutamente necessário ultrapassar as situações-limite, nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas.

FREIRE, 2016, p. 62

Relações humanas é um conceito discutido por muitos filósofos, sociólogos e outros cientistas ao longo dos anos. Explicar as implicações que essas relações têm sobre a formação humana ainda é tema recorrente em pesquisas científicas e em ambientes menos formais.

O conceito de “empatia”, por exemplo, tornou-se corriqueiro nas falas cotidianas para retratar as relações humanas, sendo utilizado inclusive em propagandas comerciais, mesmo que seu uso estivesse aquém de seu real significado. Eisenberg & Strayer (1987) definem empatia como resposta emocional originada da percepção de outra pessoa, sendo essa resposta adequada a situação do outro. Para os pesquisadores citados, empatia é o compartilhamento emocional entre pessoas.

Apesar da existência do conceito empatia trabalhado em diferentes trabalhos, não o adotarei nessa dissertação para me referir a capacidade humana de sentir com o outro. Aqui utilizarei os termos “amor” e “amorosidade” entendendo como são concebidos nas obras dos principais referenciais teóricos, Paulo Freire (2014; 2015; 2016; 2017) e Humberto Maturana (2005; 2015) adotados nesta investigação. Peço ainda que desconsiderem os conceitos populares de “amor” e todo seu arquétipo disseminado. Amor será aqui descrito como uma emoção fundamental do humano, a emoção base para a aceitação do outro ao nosso lado em convivência.

Para Freire e Maturana, as relações humanas são fundamentais para a formação do sujeito humano. Relacionar-se é uma necessidade humana, sendo assim é ação humanizante. Nos entendemos como humanos em um fazer humano entre humanos. Somos humanos na aceitação, não na rejeição. Portanto, o amor deve ser entendido como ferramenta que humaniza uns aos outros em relações dialógicas (MATURANA, 2005; 2015).

1. As relações humanas no Ambiente Educacional

Se o amor é a emoção indispensável na formação humana, a escola, por ser local privilegiado para a construção de novos saberes, atitudes e habilidades deveria priorizar essa emoção nas relações que surgem entre seus muros. Entretanto, ainda há concepções que entendem o amor e as demais emoções como impeditivas da formação cognitiva das crianças.

Para Vasconcelos (2004), existe uma grande dicotomia entre dois aspectos da essência humana: a razão e a emoção. Estes aspectos têm sido colocados como antagonistas desde os tempos de Eurípedes, que trazia em suas peças teatrais o confronto entre ambos. Posteriormente, Aristóteles estipulou que a razão deveria se localizar no cérebro e a emoção, no coração. Além disso, delegou à razão a missão de conter os impulsos afetivos que o coração poderia ter e,

assim, permitir o pleno desenvolvimento do indivíduo. Mais tarde Kant, entre outros filósofos, impulsionou a ideia dicotômica da razão/emoção dando um caráter negativo às emoções na formação humana. (VASCONCELOS, 2004; SILVA, 2017)

Na nossa cultura ocidental, desde a Grécia Antiga até os tempos atuais, tem ocorrido uma dissociação entre esses dois aspectos, sendo que, de maneira geral, a razão tem sido estabelecida como superior (VASCONCELOS, 2004). Aquele sujeito que estabelece relações com os demais priorizando os impulsos racionais é considerado superior ao ser comparado a quem atende seus impulsos emocionais. Essa é uma das explicações biológicas que diferenciam o ser humano das demais espécies animais, sobrepôr suas emoções em favorecimento da cognição.

A instituição escolar é tida como local em que os jovens desenvolvem seu intelecto se preparando para os desafios da vida adulta. Entretanto, as práticas que ocorrem dentro de seus muros, muitas vezes, distanciam o emocional das crianças e dos adultos. A orientação dos comportamentos humanos é para se pautarem na racionalidade, entendida *per se* como uma virtude e desprezando as emoções envolvidas. Na escola, o conhecimento intelectual é soberano.

É possível vislumbrar exemplos de como as relações humanas podem desprezar as emoções no ambiente escolar ao compararmos o tratamento recebido pelas crianças desde seus primeiros anos até o final de sua escolarização. Nos anos iniciais, as emoções e toda a expressão emocional vinculada fundamentalmente à manifestação do amor é aceita e abraçada pelos profissionais que desempenham as suas atividades na educação infantil. Porém, gradativamente, a partir do Ensino Fundamental até chegar ao Ensino Superior, essa expressão vai sendo subjugada pela perspectiva da razão por meio dos conteúdos conceituais materializados em conhecimentos, conceitos científicos e raciocínio lógico-matemático trabalhados com os educandos, tornando as relações humanas mais frias e distantes (PERISSET, 2006).

Nesta perspectiva, existe a visão de que apenas o pensamento racional direciona o educando para ações racionais e superiores, cujo resultado esperado é o desenvolvimento pleno do pensamento científico e lógico-matemático (RIBEIRO, 2010). Aqui há um entendimento de que a formação humana está correlacionada com a aquisição e com a interpretação de informações dadas por outrem. Há uma clara dissociação entre o amar e o pensar, entre as emoções e os pensamentos. Maturana (2015) comenta:

[...] creio que são nossas emoções (desejos, preferências, medos, ambições...) – e não a razão – que determinam a cada momento, o que fazemos ou

deixamos de fazer. Cada vez que afirmamos que nossa conduta é racional, os argumentos que esgrimimos nessa afirmação ocultam os fundamentos emocionais em que ela se apoia, assim como aqueles a partir dos quais surge nosso suposto comportamento racional. (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2015, p. 29)

Entretanto, esta oposição entre o amar e o pensar não é mais adequada à realidade e as necessidades de desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que hoje os aspectos emocionais da educação são mais conhecidos e valorizados. Para Ribeiro (2010), o emocionar já é considerado como parte fundamental na relação entre educando e educador, a fim de criar um ambiente propício à construção dos conhecimentos pelos sujeitos agentes do processo de formação. Assim, as relações interpessoais ganham destaque pedagógico.

Nessa perspectiva, sobre a relevância do desenvolvimento emocional e da compreensão da importância do amor para o ensino e aprendizagem, Freire (2017) aponta em seus trabalhos a indissociabilidade entre o ato de ensinar e o ato de aprender. A partir da afirmação de que não existe ensino sem aprendizagem, Freire entende que aprender e ensinar são ações relacionais fundadas na aceitação recíproca. Freire (2014; 2015; 2017) defende ser impossível dissociar essas ações, como explicado enfaticamente pelo autor no trecho abaixo:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 2015, p. 95).

No livro “A pedagogia do oprimido” de Freire (2015) destaca-se a ideia da relação afetiva entre educador e educando, não podendo existir uma relação de superioridade e sim de autoridade. Professor não é superior ao seu estudante, bem como o estudante não ocupa uma posição hierárquica menos elevada que a do professor. Os sujeitos são dependentes um do outro na prática docente.

A visão de Freire (2014; 2015; 2017) nos remete aos saberes necessários para a prática docente dos professores, independentemente de seu perfil: progressistas ou conservadores, cognitivistas ou humanistas. A explicitação destes saberes auxilia os agentes na educação a retomarem e ressignificarem a sua *práxis*. Destacando desta forma a importância da amorosidade como fonte de motivação para o conhecimento.

2. As relações humanas e seu papel social

Para Maturana (2005), muitos cientistas invalidam as emoções e em consequência o amor, afirmando que são coisas superficiais, no entanto, para o autor, são expressões da forma como se relacionam os organismos. Desse modo, o ato de amar é uma parte fundamental do viver humano, como pode ser compreendido nas palavras de Maturana:

[...] ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. (MATURANA, 2005, p. 15).

A partir da afirmação de trecho acima, Maturana (2005) afirma ser impossível segregar emoção da razão, uma vez que toda ação humana tem origem em uma emoção que a torna possível. Ou seja, para o autor, todas nossas ações, tal como as relações estabelecidas no ambiente escolar, se constituem e são influenciadas a partir das emoções que as configuram e possibilitam. Segundo essa perspectiva, a formação humana é dada pelas relações interpessoais que se estabelecem em seu meio histórico-social e originada por emoções (MATURANA, 2005; MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2015), conseqüentemente, ela é possibilitada pelo amor.

Segundo alguns autores como Giroux (1997); Luckesi (2011) e Libâneo (2016), os professores são profissionais que inspiram crianças e jovens a desenvolver e exercitar um senso crítico que questione o senso comum não apenas com opiniões, mas com fatos. Isso deixa explícita a importância dos professores na transformação da sociedade por meio da Educação. Estes profissionais têm papel fundamental no processo de mudança do cenário político, econômico e social, principalmente no cenário educacional brasileiro.

A partir de uma profunda formação teórica coerente com sua atuação democrática, os professores podem instigar os educandos a refletirem sobre a sua realidade (FREIRE, 2011; 2014; 2015) e problemas da sociedade, como, preconceitos raciais, sexuais, misóginos, culturais e étnicos, entre outros. Isso pode contribuir para a construção de uma sociedade mais crítica, solidária e questionadora. Estas habilidades e vivências possibilitam que educandos e educadores possam questionar mudanças que os vêm afetando diretamente, como o “Novo Ensino Médio”, a Base Nacional Comum Curricular e a proposta “Escola Sem Partido” no atual cenário educacional brasileiro.

São estes educadores que podem trabalhar ativamente instigando a criticidade, a reflexão e o compromisso político-pedagógico para promover a mudança da realidade social junto com

seus educandos (GIROUX, 1997). Os educadores devem estimular as potencialidades de seus educandos para estimularem o seu pleno desenvolvimento acadêmico, social, profissional e humano (FREIRE, 2014; 2015).

Estes objetivos só podem ser alcançados se o educador tiver consciência de como a relação com seus estudantes, suas concepções de educando, educador e educação se constituem como elementos fundamentais de formação e de mudança de sua prática docente e, mais profundamente, da vida de seus educandos (LUCKESI, 2011).

3. Estudos acadêmicos sobre amor e relações humanas

Embora o amor e a afetividade sejam consideradas por diversos estudiosos (CÔTÉ, 2002; DIAS, 2003; ESPINOSA, 2002; RIBEIRO, 2010) como fundamentais nas relações que ocorrem na sala de aula, por criar um clima propício à prática docente (VERAS E FERREIRA, 2010), valorizando a dimensão afetiva na relação educador-educando, esses conceitos têm sido negligenciados na prática laboral.

Essa negligência é evidente em diferentes níveis, destacando-se dois grandes grupos: o desconhecimento de como o domínio das emoções pode afetar a prática docente de professores da educação básica e superior de ensino (ARROYO, 2000; PORTO, SANTOS E CRUZ, 2016; RIBEIRO, 2010; VERAS E FERREIRA, 2010) e a falta de interesse acadêmico por pesquisas que versam sobre o tema ressaltado (PRICE, 1998; VIGNAL, 1994; RIBEIRO, 2010).

Possivelmente, a raiz da falta de compreensão de como as relações humanas afetam a docência está na formação de professores (ARROYO, 2000; PORTO, SANTOS E CRUZ, 2016; RIBEIRO, 2010; VERAS E FERREIRA, 2010). Os resultados apontados pelo trabalho de Porto, Santos e Cruz (2016) são um exemplo disto. Nele, os autores indicam a necessidade de que a dimensão das emoções seja elencada juntamente com a cognitiva nos cursos de formação inicial e continuada, não devendo estas dimensões serem trabalhadas de forma maniqueísta e/ou fragmentada. Na mesma perspectiva dos autores, Ribeiro (2010) evidencia a mudança que a figura do professor vem sofrendo. A tarefa destes profissionais torna-se cada vez mais ampla e complexa, professores perdem a figura de repassadores de conteúdos para serem considerados como parceiros de seus estudantes em suas práticas, o que implica na valorização das emoções dentro de sua formação humana.

Os benefícios que a valorização das emoções dos discentes e a abertura de um espaço respeitoso de diálogo trazem à formação de professores foram evidenciados pelo trabalho de Veras e Ferreira (2010). Nele, foram investigadas as implicações sobre a experiência de

graduandos em Pedagogia frente a intervenções docentes e como as aulas impactavam sua formação. Seus resultados indicam que quando docentes e discentes contribuem para uma relação afetiva positiva, a experiência de aprendizagem é favorecida.

Já sobre afetividade e emoções como temas de pesquisa acadêmica, é possível dizer que estes ainda são pouco investigados. Como exemplo disto, podemos destacar o trabalho de Ribeiro (2010), no qual, a fim de elucidar a falta de material acadêmico dedicado à dimensão afetiva na formação dos professores, a autora analisou 1828 títulos de trabalhos apresentados no 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado em julho de 2009, em João Pessoa, contabilizando um total de cinco títulos que fazem alusão ao tema. A autora ainda cita outros trabalhos (PRICE, 1998; VIGNAL, 1994) que fizeram a mesma análise em outros eventos e chegaram ao mesmo resultado que indica uma escassez de pesquisas científicas nesta área.

As emoções e o amor como tema de investigação na área da educação sócio emocional vêm sendo alvo de pesquisas nacionais e internacionais. Nos últimos anos, Daniel Goleman tem escrito diversos livros sobre como as emoções impactam nossas relações com o meio e a formação humana. Seu livro mais conhecido é intitulado “Inteligência emocional”. Segundo Goleman (2012), a consciência das emoções é fator essencial para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo.

No campo educacional, diferentes autores tecem suas contribuições sobre a indissociabilidade entre razão e emoção e de como as emoções são fundamentais nas relações humanas que ocorrem dentro da sala de aula. Desses trabalhos destaco os de Gonsalves & Souza (2015) e Araújo (2019). Gonsalves & Souza (2015), enfatizam que quando se preza o ambiente emocional, a qualidade da educação é favorável à aprendizagem. Já Araújo (2019) trata o amor como tema transversal e interdisciplinar do currículo escolar, auxiliando na formação moral dos educandos.

Os artigos citados destacam o número reduzido de obras especializadas que ligam o domínio das emoções e das relações humanas à temas pedagógicos, como “relação aluno-professor” e “formação docente”, enquanto a necessidade de desenvolver, nos professores, a dimensão emocional na relação educativa é amplamente justificada. Uma conclusão possível de se chegar é que as escolas de ensino básico, bem como os cursos de formação de professores ainda se pautam em um ensino constituído por conteúdos conceituais baseados na memorização e no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

4. Paulo Freire e as relações humanas

As obras de Paulo Freire se vinculam intimamente com as relações humanas no contexto educacional. Em suma, Freire aborda o tema desde diferentes perspectivas promovendo a reflexão de como as relações humanas impactam na prática docente e no desempenho de educadores e educandos na formação humana. Em suas palavras:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (FREIRE, 2017, p. 63)

Segundo o educador, a carreira docente é uma profissão relacional em que para ser atendida, educadores e educandos devem se relacionar no mundo cognoscível. Nas obras de Freire são encontrados diferentes conceitos tais como o conceito de educação bancária e de educação libertadora.

Acreditando não haver educação, mas educações, o autor a divide nos dois tipos de educações supracitadas. Ele entende que há um tipo de educação em que o professor toma para si o protagonismo de sua ação docente, enfatizando a supremacia do conhecimento científico, coisificando os estudantes; sua contraparte apresenta práticas em que o professor e seus educandos se relacionam em situações dialógicas em um trânsito multidirecional de conhecimentos e concepções. Eis a educação bancária e libertadora, respectivamente.

O termo “educação bancária” foi proposto por Freire para evidenciar as relações que ocorrem entre os sujeitos da educação nessa prática opressora. Na educação bancária, “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 2015, p. 80-81).

O contrário da educação bancária é a educação libertadora. Nessa, educadores e educandos tornam-se agentes da educação em que educam e são educados em relações dialógicas. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2017, p. 96).

Ao dicotomizar as educações bancária e libertadora, Freire explica que as intenções para com essas práticas se distinguem naturalmente. Ao basear suas práticas com atividades e

relações que alienam seus estudantes, desconsiderando suas individualidades, emoções e arcabouço pessoal, o professor torna-se agente da educação bancária. Sua proposta educacional torna seus pares indivíduos menos humanos, uma vez que aliena e domina pela opressão.

Ao se assumir como educador que norteia sua prática pela educação libertadora, o professor se compromete com a libertação de seus educandos e de si mesmo dos mecanismos opressores. Sua ação se baseia em um trabalho de humanizar seus pares, rompendo com as amarras sociais que oprimem e cerceiam suas liberdades. Para isso, esse professor deve se entender como alguém inconcluso que atua com pessoas inconclusas. Entender a “inconclusão” do ser humano e seu ímpeto em “ser mais” é fundamental para sua tarefa docente.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 2017, p. 57)

Ao se entender inconcluso, o ser humano aceita sua vocação ontológica de “ser mais”. Entende-se como condicionado, não mais como determinado. Ser mais é vocação humana ontológica e histórica para a humanização proposta por Freire. É uma característica humana em que, com postura curiosa, buscamos descobrir e redescobrir o mundo. Ao ser mais, o homem se põe em permanente busca de entender a si, a outrem e ao mundo, além de lutar pela conquista de sua liberdade. A vocação de ser mais é humanizadora.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 2015, p. 40-41)

Para Freire, os educadores devem direcionar suas práticas para se relacionar com seus educandos de forma humana. Isso é, educadores devem entender seus pares como alguém ao seu lado de convivência, não como algo, como objeto. Essa frase parece ser óbvia na prática pedagógica, mas não o é. Entender o educando como alguém é considerá-lo em sala de aula como pessoa com o ímpeto de ser mais. Discutir, falar, se posicionar, reclamar, sentir e conviver

devem ser ações respeitadas em sala de aula. Essa prática por si só é humanizadora segundo sua dinâmica do inacabamento e do vir-a-ser.

Em seu segundo livro, “Pedagogia do oprimido”, Freire se debruça para discutir o que seria a humanização, a desumanização e suas práticas que dominam e libertam. Humanização e desumanização são ações antagônicas que orientam os relacionamentos humanos. Entendendo que a humanização é o respeito ao ímpeto humano de ser mais, a desumanização não pode ser considerada como prática natural, uma vez que objetifica os homens. Enquanto a humanização liberta, a desumanização oprime: “Para realizar a humanização que pressupõe a eliminação da opressão desumanizadora é absolutamente necessário ultrapassar situações-limite, nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisa. (FREIRE, 2016, p. 62).

Algo a se considerar é que a base da desumanização é a separação hierárquica de classes de seres humanos. Opressores e oprimidos, patrões e trabalhadores, ricos e pobres, professores e estudantes. Essas classes que diferenciam seres humanos desumanizam pela sua própria existência. Humanizar é extrapolar essas diferenças e trabalhar com as semelhanças. Caso contrário, os oprimidos ansiarão pelas oportunidades de tornarem-se opressores de novos oprimidos, continuando o ciclo de desumanização. Nesse sentido, a educação pode se tornar ferramenta-chave para a humanização ou desumanização dos homens.

Fazendo frente a desumanização, a dialogicidade e a amorosidade tomam papéis imprescindíveis, posto que são formas de nos relacionarmos. A dialogicidade é a capacidade de se dialogar, isso é, de se colocar no mesmo patamar em discussões coordenadas em que os envolvidos se expressem ao se escutarem e não apenas ouvirem. Aqui se pressupõe que o envolvimento desses sujeitos se baseia no respeito mútuo e na troca de ideias. Dessa forma, dialogar é humanizar.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2014, p. 141)

A prática contraposta ao diálogo é o antidiálogo. Nessa, as relações são pautadas na manutenção de uma hierarquia rígida em quem ouve e em quem fala. Não há comunicação, há transmissão de informações e ordens diretivas. Com o antidiálogo não nos comunicamos, mas fazemos comunicados.

Segundo Freire, as próprias matrizes que constituem o diálogo e o antidiálogo são distintas. Enquanto que o primeiro é fundado em relação de simpatia entre as partes pelo amor, humildade e criticidade, o antidiálogo é antipático e fundamenta no desamor, desesperança e acriticidade. A fala se realiza com B em relações dialógicas, porém, A fala ocorre sobre B no segundo caso.

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 2014, p. 141-142)

As relações educacionais estão intimamente relacionadas com esses dois conceitos propostos por Freire. Em suas obras, o educador denuncia professores que desconsideram os estudantes em sua prática educativa. A educação torna-se assim algo a ser comunicado, não conversado. Professores nessa vertente entendem-se como superiores aos seus estudantes pelo cargo que ocupam, desconsiderando as concepções prévias de mundo que trazem para sala de aula. Assim, o professor torna-se o protagonista da ação educativa por meio de práticas antidialógicas e desumanizadoras.

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*. (FREIRE, 2017, p.113)

Ao fundar sua prática na escuta amorosa de seus educandos em seus círculos de cultura, respeitando suas diferenças e possibilidades de crescimento, Freire entende a prática educativa libertadora como algo amoroso. Ao afirmar isso, não me refiro ao amor apenas como um sentimento, mas como uma potencialidade e uma emoção humana que remete à nossa natureza relacional. A amorosidade é o eixo estruturante de toda a obra freireana uma vez que nela há um compromisso com a humanidade.

Dito que a amorosidade é a potencialidade humana que nos faz relacionarmos com outros seres humanos e que a dialogicidade é a capacidade de nos comunicarmos com eles, “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2015, p. 110).

Amor e diálogo são indissociáveis e presentes na educação libertadora humanizadora. Segundo Freire:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2015, p. 110-111)

Ao dialogarmos respeitando o indivíduo que nos escuta e que se comunica, o tratamos de forma amorosa. Ou seja, se o amor é compromisso com o outro, educar torna-se ação centrada no amor. Na visão Freireana de educação, ao se comprometer com a formação humana de seus educandos, os educadores não podem temer o debate de ideias e a análise da realidade em que vivem, bem como devem estar cientes das limitações de suas práticas escolares, para isso, devem se entender a si e aos seus educandos como seres inacabados que precisam uns dos outros para continuar a ser formar e reformar.

Sendo que a prática voltada para a formação humana é uma prática amorosa que entende o inacabamento humano e a vocação de ser mais, Freire entende que vivemos em uma realidade mutável e em constante alteração. Somos seres em constante envolvimento na busca eterna da conclusão, o que explica a insatisfação humana com o que já conquistamos e nossos avanços filosóficos e científicos. Ao nos fazermos humanos, nos conscientizamos dessa natureza mutável da realidade e direcionamos nossa existência para aprendermos, amarmos e descobriremos mais.

A própria consciência humana se encontra em constante mudança através da conscientização e de sua mudança de transitividade. Conscientização é um conceito amplamente utilizado por Freire em suas obras, porém, no livro “Conscientização” de 1980, ele explica que esse conceito não foi elaborado por ele, mas por um grupo de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros em 1964.

Quando ouvi pela primeira vez o termo conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, pois estava absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma abordagem crítica da realidade. (FREIRE, 2016, p. 55)

Essa obra foi elaborada após Freire vivenciar as suas experiências com o analfabetismo brasileiro e internacional, conviver com a sociedade norte americana, europeia e africana, sendo

imbuído de diferentes visões de mundo, o autor teve diferentes experiências empíricas para readaptar o uso do conceito e elaborar sua obra do mesmo nome que discorre sobre como a consciência humana é mutável e capaz de se adaptar a diferentes realidades. Nessa mesma obra, Freire trabalha a transição da intransitividade para transitividade crítica.

Para o educador, “a conscientização implica que se passe da esfera espontânea da apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico”. (FREIRE, 2016, p. 56). A conscientização é a ação humana de compreender a realidade que nos cerca desde sua forma espontânea e acrítica até a sua maneira mais rebuscada e crítica.

A fim de nos conscientizarmos, devemos experienciar o mundo. Freire entende que a conscientização se dá nas vivências que temos em nosso cotidiano e nas ações que obtemos como resposta de nossas interações com os seres vivos. Dessa forma, somos humanos, nos relacionamos com o mundo, nos conscientizando. A “conscientização” não tem como base uma consciência, de um lado, e um mundo, de outro; aliás, ela não busca tal separação. Pelo contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 2016, p. 57)

As mudanças de consciência são possibilitadas por sua transitividade. Esse termo indica a natureza móvel que a consciência humana tem. Freire destaca já em seu primeiro livro, “Educação como prática da liberdade”, a existência de três tipos de transitividade da consciência: a intransitividade, a transitividade ingênua e a transitividade crítica. Suas transposições estão correlacionadas com nossa forma de ser e interpretar o mundo.

A sucessão da transitividade inicia-se com a consciência intransitiva. A intransitividade “representa um quase compromisso entre o homem e sua existência” (FREIRE, 2014, p. 81). O termo escolhido pelo autor para representar sua concepção sobre a intransitividade teve a intenção de deflagrar a falta de movimentação da consciência nesses casos. Uma pessoa que vive na intransitividade recebe informações e direcionamentos e outros sem questionamento ou ressignificação do que é recebido. O ser intransitivo acata as ordens que recebe sem deflagrar grande descontentamento.

Dito isso, a intransitividade torna-se interessante para a manutenção da opressão exercida pelos opressores. Alguém que não é capaz de se rebelar contra as ordens que não o agradam é bem quisto por seus opressores. Essa pessoa não se entende como um ser histórico e cultural.

Uma comunidade preponderantemente “intransitivada” em sua consciência, como o era a sociedade “fechada” brasileira, se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. Quase exclusivamente pela extensão do raio de captação a essas

formas de vida. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. É a consciência predominante ainda hoje, dos homens de zonas fortemente atrasadas do País. [...] (FREIRE, 2014, p. 81).

Nesse cenário, a educação toma papel essencial para a mudança das transatividades e consequente conscientização. Entendendo que a prática educativa proporciona aos seus educandos ferramentas para contestar sua realidade, a interpretando de formas novas, Freire reflete sobre como seria benéfico para os opressores o fracasso da educação.

Uma situação que ilustra isso na história de vida do autor é o encerramento do Plano Nacional de Adultos pelos militares após o golpe militar de 1964, Freire coordenava este plano. Não era de interesse dos militares que a sociedade brasileira se alfabetizasse e começasse a ter acesso a informações que combatiam a supremacia do Exército.

À medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se “transitiva”. Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital. (FREIRE, 2014, p. 82)

Como visto no trecho acima, ao se educar, os seres humanos conseguem aumentar seu poder de captação de informações e, conseqüentemente, entram em debate com seus opressores. O autor entende que a passagem da intransitividade para a transitividade se dá de forma espontânea no momento em que os seres humanos começam a acessar novas informações e novas vivências. A consciência entra em trânsito e a vida humana na transitividade torna-se mais ampla. Essa é diferenciada por Freire em dois tipos: a transitividade ingênua e a transitividade crítica.

A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, preponderantemente ingênua. A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se distorce. (FREIRE, 2014, p. 83)

A primeira transitividade é a ingênua. Por ser desprovida de criticidade, se baseia em uma maior captação de informações do ambiente que se encontra do que a intransitividade, porém não apresenta autonomia de pensamento e processamento de interpretações. Nessa transitividade é recorrente encontrarmos uma tendência ao conformismo e a transferência da responsabilidade e autoritarismo nas relações humanas. O indivíduo em transitividade ingênua desconhece seu potencial humano de transformação social e baseia suas ações na constatação de problemas sem refletir sobre como pode interferir em sua solução.

A massificação toma forma e potência na intransitividade e transitividade ingênua, uma vez que seus pertencentes não conseguem transpor o senso comum em senso crítico de forma independente. Aceitam ao que são submetidos. Freire discute que a passagem da consciência intransitiva para a ingênua é correlacionada com a transformação dos padrões sociais e de classes sociais.

O autor indica em suas obras que a urbanização intervém na transição da intransitividade para a transitividade ao chegarem aos centros urbanos com conglomerados maiores de seres humanos. Por estarem em convivência com maior número de pessoas do que nas regiões rurais, há um aumento na complexidade das relações humanas. As pessoas nos setores urbanos acabam recebendo maior quantidade de desafios que os foçam a tomada de decisões, possibilitando a conscientização de problemas vividos por sua classe social, por exemplo.

Ao se referir a massificação, Freire reflete sobre como esse fenômeno despersonaliza as pessoas, isso é, como o transformam em coisas, não em pessoas. A massificação favorece a objetificação dos seres humanos como objetos, não como humanos, ou seja, eles são facilmente moldados às vontades de seus opressores, alienando-se. Para se manter na transitividade ingênua, o indivíduo precisa continuar a transitar em questões que debatem sua própria existência na condição de “massa”. Duas possibilidades se abrem ao se questionar sobre sua existência: ou se entende e se aceita como massa, fortalecendo sua negação da realidade em que se encontra; ou começa a se posicionar contrapondo a imobilidade que lhe é conferida na ingenuidade e adquire uma consciência transitiva crítica.

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela

não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 2014, p. 84)

Ao defender a educação como um ato político, Freire dá importância única para a alfabetização, já que essa revelaria ao indivíduo um novo mundo, o mundo das palavras. Ao conhecer um mundo antes ocultado, o ser humano começa um novo passo no trânsito de sua consciência. Podendo acessar o conhecimento de forma autônoma, o indivíduo consegue contrapor as informações que lhe são dadas de acordo com seu interesse, não aceitando mais explicações mágicas. O homem nessa transitividade se responsabiliza pelos seus atos e entende as consequências de suas ações no mundo. Ele se torna autônomo.

A consciência crítica quebra o mutismo instaurado nas comunidades intransitivas e ingênuas. Esse novo nível de conscientização é característico dos verdadeiros regimes democráticos em que os homens se colocam em diálogo constante sobre suas vivências e problemas enfrentados. É característica de uma pessoa de consciência crítica o ato de questionar, dialogar, refletir e se manifestar quando contrariado. Esses reconhecem a autoridade enquanto contra argumentam com o autoritarismo instaurado.

Reafirmo ainda que a transição do aspecto ingênuo de nossa consciência para o crítico não se dá espontaneamente. Aqui, a educação toma papel único. Ao assumir-se como alguém que pode auxiliar nessa transição, o professor deve direcionar suas práticas para a desmistificação da realidade e para a tomada de consciência social de seus pupilos (FREIRE, 2014).

Esse educador deve individualizar seus educandos, contrapondo-se à massificação a que eles são submetidos. Deve entendê-los como pessoas em formação plena e capazes de auxiliar suas manifestações em aula de forma que seja necessário readaptar sua prática constantemente para alcançar seus objetivos. O educador deve entender a si e a seus educandos como seres inacabados capazes de contrapor os irracionalismos.

A educação libertadora de Freire entende seus educandos como seres únicos com potencialidades únicas em constante diálogo com a sociedade que os cercam a fim de desvelar a realidade e a amorosidade como potencialidade humana e adquire novo significado na conscientização. Dessa forma, as relações humanas que estabelecemos com nossos pares adquirem significado fundamental na humanização ao transpor as consciências. Só nos entendemos como humanos quando nos relacionamos com outros seres humanos. As relações humanas são estruturantes de todas as contribuições freireanas.

5. Humberto Maturana e a formação humana

O que é um ser vivo? Essa é uma indagação que impulsionou as pesquisas de Humberto Maturana referentes às relações humanas que ganham destaque em suas obras para responder tal questionamento.

Diferente do que foi postulado por Kant e outros filósofos (VASCONCELOS, 2004), Humberto Maturana não entende o domínio emocional como algo separável do domínio cognitivo. Pelo contrário, o autor dá importância ímpar às emoções, referindo-se a elas como domínios que possibilitam quaisquer ações humanas no mundo (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2015). Para o autor, “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (MATURANA, 2005, p. 22).

Em seus livros “Emoções e linguagem na educação e política” (MATURANA, 2005) e “Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano” (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2015), Maturana narra como as emoções são fundamentais no viver humano. Ao entender que o viver humano é baseado em um constante fluir de ações com nossos pares, as emoções são fundamentais para mediá-las. As emoções:

[...] especificam, a cada instante, as ações como tipos de conduta (medo, agressão, ternura, indiferença) que um animal pode adotar nesse instante. Posto de outra forma: é a emoção (domínio de ações), com base na qual se realiza ou se recebe um fazer, o que caracteriza este fazer como uma ou outra ação (agressão, carícia, fuga). Por isso, dizemos: se quiseres conhecer a emoção, olha para a ação; se quiseres conhecer a ação, olha para a emoção. (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2015, p. 261-262)

Maturana sustenta em suas obras que as emoções não são restritas ao agir humano. Os demais seres vivos, por também apresentarem reações geradas das coordenações de ações com outros seres vivos e meio ambiente, também são coordenados por suas emoções.

Quando falamos de emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que um animal se move. Notamos que isto é assim pelo fato de que nossos comentários e reflexões, quando falamos de emoções, se referem às ações possíveis do outro, que pode ser um animal ou uma pessoa. Por isso, digo que o que conotamos quando falamos de emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam.

Por isso mesmo, sustento que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. [...] (MATURANA, 2005, p. 22)

O fluir de coordenações de coordenações comportamentais consensuais possibilitadas pelas emoções é conceitualizado como linguagem por Maturana (2005; 2015) juntamente com Francisco Varela (2007). Nós, seres humanos, só podemos existir na linguagem. Em suas

palavras, a linguagem é “nossa maneira particular de ser humanos e estar no fazer humano” (MATURANA & VARELA, 2007, p. 32). Estamos na linguagem, movendo-nos dentro dela, num modo peculiar de conversação. Questionado em sua obra “El sentido de lo humano” (2008) sobre o que seriam conversações, Maturana responde:

É o entrelaçamento da coordenação de ações comportamentais que constituem linguagem e emoções. Quando falamos sobre emoções, falamos sobre disposições corporais dinâmicas que especificam os diferentes domínios de ação em que nos movemos¹. (MATURANA, 2008, p. 35)

Em “Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano”, Maturana e Verden-Zoller (2015) organizaram um glossário com os principais conceitos trabalhados na obra. Trago abaixo o significado que os autores dão à linguagem nesse glossário para elucidar melhor as ideias de Maturana.

Linguagem. Quando operamos na linguagem, o que fazemos é mover-nos em nossas interações recorrentes com outros, num fluir de coordenações de coordenações comportamentais consensuais. Ou seja, a linguagem ocorre num espaço relacional e consiste no fluir na convivência em coordenações de coordenações consensuais comportamentais - e não num certo modo de funcionamento do sistema nervoso nem na manipulação de símbolos. O símbolo é uma relação que um observador estabelece na linguagem. Quando reflete sobre como transcorre o fluxo das coordenações de coordenações comportamentais consensuais, ele associa distintos momentos desse fluir, tratando um como representação do outro. (MATURANA, 2015, p. 262)

Emoções e linguagem são conceitos ricos para discutirmos as relações humanas, uma vez que, segundo o autor, são elas que fundam o fazer humano. Inclusive, esses dois conceitos são utilizados por Maturana para discutir a questão que selecionei para iniciar essa discussão, “o que nos torna humanos? ”.

Entendendo as emoções como possibilitadoras de coordenações de coordenações comportamentais consensuais que ocorrem na linguagem, Maturana elenca o amor como a emoção base da humanização. Dessa forma, só nos entendemos como indivíduos humanos quando nossas relações com outros humanos são fundadas no amor.

¹ Traduzido de *Es el entrelazamiento de las coordinaciones de acciones conductuales que constituyen al lenguaje y las emociones. Cuando hablamos de emociones, hablamos de disposiciones corporales dinámicas que especifican los distintos dominios de acciones en las que nos movemos.*

A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto, é o amor. Não estou falando com base no cristianismo. Se vocês me perdoam direi que, infelizmente, a palavra *amor* foi desvirtuada, e que a emoção que ela conota perdeu sua vitalidade, de tanto se dizer que o amor é algo especial e difícil. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. (MATURANA, 2005, p. 23-24)

Maturana toma especial cuidado para tratar desse conceito por saber que essa palavra pode ter diferentes conotações dependendo de quem a utiliza. O amor para Maturana não é romance ou paixão. Amor é aceitação. Por entender que nós, seres humanos, somos seres sociais dependentes das relações que estabelecemos com nossos pares, o amor se destaca como emoção que permite a socialização a partir de conversações.

O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências. O amor não é um fenômeno biológico eventual nem especial, é um fenômeno biológico cotidiano. Mais do que isto, o amor é um fenômeno biológico tão básico e cotidiano no humano, que frequentemente o negamos culturalmente criando limites na legitimidade da convivência, em função de outras emoções. [...] (MATURANA, 2005, p. 67)

A escola se destaca por ser um espaço que permite a convivência de indivíduos de idades, etnia, gêneros e classes sociais distintas. Nela, as crianças têm oportunidade de se desenvolver por meio das relações que elas constroem nesse ambiente. Para Maturana, o amor é a emoção facilitadora das relações humanas. Dessa forma, é fundamental que a classe docente tenha conhecimento de como as relações interpessoais impactam na formação humana.

A emoção básica que nos torna seres humanos sociais - por meio da especificação do espaço operacional de mútua aceitação em que operamos como seres sociais - é o amor. Ele é a emoção que constitui o domínio da aceitação do outro em coexistência próxima. Sem um desenvolvimento adequado do sistema nervoso no amor, tal como vivido no brincar, não é possível aprender a amar e não é possível viver no amor. (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2015, p. 245)

Algo que devemos diferenciar são os dois tipos de relações humanas que Maturana estabelece em suas obras. O autor afirma que embora todas as relações humanas são tidas como relações sociais pela sociologia, deve haver distinção de acordo com as emoções que as fundam.

O primeiro tipo é a relação social. Como o próprio nome denota, são as relações estabelecidas na socialização. Isso é, são as relações que se firmam na aceitação do próximo ao nosso lado em convivência. O amor é a emoção base desse tipo de relação humana.

Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem. (MATURANA, 2005, p. 23-24)

O segundo tipo de relação humana é a relação não-social. Ela é fundada em uma segunda emoção, a rejeição. Se o amor é entendido como aceitação por Maturana, a rejeição simboliza a emoção que nega o outro ao nosso lado de vivência. Ações que estão relacionadas a esse tipo de relação são: a competição, a hierarquização e a exigência por obediência.

Existem duas emoções pré-verbais que tornam isto possível. São elas: a rejeição e o amor. A rejeição constitui o espaço de condutas que negam o outro como legítimo outro na convivência; o amor constitui o espaço de condutas que aceitam o outro como um legítimo outro na convivência. A rejeição e o amor, no entanto, não são opostos, porque a ausência de um não leva ao outro, e ambos têm como seu oposto a indiferença. Rejeição e amor, no entanto, são opostos em suas consequências no âmbito da convivência: a rejeição a nega e o amor a constitui. A rejeição constitui um espaço de interações recorrentes que culmina com a separação. O amor constitui um espaço de interações recorrentes que se amplia e pode estabilizar-se como tal. É por isto que o amor constitui um espaço de interações recorrentes, no qual se abre um espaço de convivência onde podem dar-se as coordenações de conduta de coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem, que funda o humano. E é por isto que o amor é a emoção fundamental na história da linhagem hominídea a que pertencemos. (MATURANA, 2005, p. 66-67)

Para compreendermos as contribuições de Maturana, é fundamental refletirmos sobre a forma que operamos ao nos relacionarmos com outrem. Ao nos relacionarmos com pessoas em que tenhamos aceitação mútua, estabelecemos relações sociais operando na objetividade-entre-parênteses. Nesse caminho explicativo, o indivíduo é aceito e respeitado. Conflitos de crenças, ideias e interesses não se tornam fatores que favorecem a negação um do outro.

No momento em que nos reunimos com pessoas que pertencem ao nosso domínio de aceitação mútua, como quando nos reunimos com amigos, operamos na *objetividade-entre-parênteses*. Isto ocorre porque, nesses casos, não importa o que os outros digam ou pensem, os interesses que tenham, nem se eles vivem em domínios de coerências de ação diferentes das nossas. Nós os aceitamos, sem dúvida alguma. No caminho explicativo da *objetividade-entre-parênteses* não há verdade absoluta nem verdade relativa, mas muitas

verdades diferentes em muitos domínios distintos. (MATURANA, 2005, p. 48)

O caminho explicativo baseado na rejeição do outro devido a suas crenças pessoais ou quaisquer outros fatores que confrontam os meus é o da objetividade-sem-parênteses. Aqui, as verdades de cada sujeito se tornam incontestáveis e soberanas, sendo, inclusive, mais importantes que os indivíduos que as citam. Por se basear na rejeição, na *objetividade-sem-parênteses*, as relações humanas não ocorrem na aceitação mútua. Não ocorrem no amor.

No caminho explicativo da *objetividade-entre-parênteses*, o fato de uma pessoa gostar de Física e a outra de Biologia, ou de uma ser cristã e a outra muçulmana, não cria uma dinâmica de negação na convivência, porque não importa que um não seja como o outro. “— Eu sou católico, e você? Muçulmano? Ah! que ótimo. Vamos tomar café?” O fato de eu ser católico não exclui o outro, e o fato de o outro ser muçulmano não me exclui. Se não gosto da religião muçulmana é coisa minha, e se a nego o faço responsabilmente — eu a rejeito porque não gosto dela, e não porque a religião muçulmana esteja equivocada, como argumentaria se estivesse no caminho explicativo da *objetividade-sem-parênteses*.

Com efeito, quando se está no caminho explicativo da *objetividade-sem-parênteses*, as relações humanas não ocorrem na aceitação mútua. (MATURANA, 2005, p. 48-49)

Ao fim dessa breve elucidação das contribuições de Maturana, posso enfatizar como as emoções tomam destaque em sua obra e como auxiliam nosso entendimento sobre relações humanas. Amar e rejeitar constituem emoções fundamentais na perspectiva do autor. O amor e a rejeição como emoções trazem novos tópicos de discussão sobre as práticas docentes e a construção de relações interpessoais entre educador e educando.

O trato individualizado que entende o educando como sujeito histórico-social, nos permite entendê-lo pelo caminho explicativo da objetividade-entre-parênteses. O foco nessa relação é o indivíduo, buscando entender a origem de suas concepções e ideias. Ao coisificarmos, isso é, ao negarmos as emoções e o agir de nossos educandos, trabalhamos pelo caminho explicativo da objetividade-sem-parênteses.

Retomando ao questionamento que motivou esse breve levantamento de alguns conceitos trabalhados nas obras de Maturana, observa-se que, segundo ele, são as interações humanas com indivíduos humanos que nos tornam humanos. Nessa perspectiva, o amor torna-se fundamental na relação, uma vez que ele é a aceitação do outro no espaço social. “Somos concebidos como *Homo sapiens sapiens*, e nos humanizamos no processo de viver como humanos no viver como membros de uma comunidade social humana” (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2015, p. 133).

Extrapolando para a relação educador-educando, ao enxergar e atuar de forma mecânica e sem pensar nas relações construídas, o professor nega o espaço vivencial aos estudantes, ocasionando a desumanização na relação entre eles. O amor não é a emoção base e, sem ele, não há formação social, pessoal e humana.

Embora a quarta revolução educacional esteja em pleno desenvolvimento e considere as competências sócio emocionais dos estudantes, a inteligência social e as ferramentas tecnológicas (ESTEVES & ARAUJO, 2004; ARAÚJO, 2010; GOLEMAN, 2019), percebe-se que a escolarização ainda se baseia no desenvolvimento único da racionalização de seus estudantes. Devido a sobreposição da razão em detrimento da emoção, a cultura ocidental nega o ato de amar como fonte emocional que funda a consciência social e pessoal a partir da legitimação do meio que nos cerca como fonte de perturbações formativas.

A partir dos conceitos de Paulo Freire e Humberto Maturana sobre relações humanas explicitados anteriormente, penso que é importante investigar e compreender como as relações humanas são vivenciadas por educadores e educandos em ambiente escolar, uma vez que a escola pode ser um local privilegiado para estudo de relações interpessoais. Para isso, nesta pesquisa me propus a realizar uma investigação que dialogue com professores formados e em processo de formação sobre essa temática.

6. Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é analisar o papel das relações humanas na formação docente a partir de conceitos chave de Paulo Freire e Humberto Maturana.

Para contemplar tal objetivo geral, foram levantados os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar as visões de licenciandos e professores sobre os papéis exercidos por educadores e educandos e da relação entre ambos no ambiente escolar;
2. Estabelecer aproximações e afastamentos acerca da compreensão sobre as relações humanas expressadas por licenciandos e professores.

CAPÍTULO 2

Paulo Freire e Humberto Maturana

Descartar o amor como fundamento biológico do social, assim como as implicações éticas do amor, seria negar tudo o que nossa história de seres vivos, de mais de três bilhões e meio de idade, nos legou. Não prestar atenção no fato de que todo conhecer é fazer, não ver a identidade entre ação e conhecimento, não ver que todo ato humano, ao construir o mundo pelo linguajar, tem um caráter ético porque se dá no domínio social, equivale a não se permitir ver que as maçãs despencam ao chão.

MATURANA, 2007, p. 269-270

A obra de um autor está intimamente relacionada a sua atuação no mundo, desse modo, neste capítulo, farei um breve histórico das vidas dos autores cujo pensamento foi utilizado como referencial teórico adotado nesse trabalho.

A eleição desses autores dentre muitos outros autores possíveis que auxiliariam na discussão dos dados coletados foi uma opção pessoal minha, visto como as obras que entrei em contato influenciaram meu percurso discente e por perceber que os conceitos abordados de cada autor nesse trabalho conversam intimamente com as problemáticas que entrei em contato. Em Freire me apoio nas práticas democráticas que se contrapõe aos regimes autoritários e as práticas opressoras. Com as contribuições de Maturana, entendo como a biologia pode explicar a ação humana no mundo.

Além de possibilitar o diálogo com os dados coletados, a escolha dos referenciais teóricos tem um teor pessoal e político. Ao ler esse capítulo com atenção, o leitor perceberá diferentes paralelos entre a biografia de Paulo Freire e Humberto Maturana. Ambos são latino americanos, sendo Freire um célebre educador brasileiro e Maturana um renomado neurocientista chileno. Os autores nasceram em famílias de pequeno poder aquisitivo e iniciaram ainda jovens suas carreiras docentes. Em suas vidas sofreram com as ditaduras militares estabelecidas em seus países de origem, o que não os impediu de continuarem suas obras e suas contribuições científicas.

Para escrever os levantamentos históricos da vida dos dois autores, utilizei fontes secundárias. Para Freire, me embasei na segunda edição da biografia de Freire escrita por sua esposa Ana Maria Araújo Freire, denominada “Paulo Freire: uma história de vida” publicada em 2017. Para Maturana, utilizei o livro “*El sentido de lo humano*” (2008) e a entrevista concedida à Gabriela García do site *La Tercera* (2018). Por não haver edições traduzidas desses dois últimos documentos, apresentarei a minha tradução para o melhor entendimento do leitor e sua versão original em espanhol nas notas de rodapé.

1. Paulo Freire, o patrono da Educação brasileira

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 na cidade de Recife, Pernambuco, Brasil. Mundialmente conhecido como Paulo Freire, foi o quarto e último filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar e de Edeltrudes Neves Freire, a qual dedicou sua vida a criação de seus filhos Armando, Stella, Temístocles e Paulo.

Seu pai faleceu aos 54 anos, em 1934, o que fez com que Armando, o filho mais velho do casal, abandonasse seus estudos para trabalhar como funcionário público a fim de prover sua

mãe e irmãos, possibilitando a continuação dos estudos de seus irmãos. Stella fez a Escola Normal, porém exerceu a carreira docente por pouco tempo, graças ao seu casamento. Temístocles, irmão próximo a Paulo, seguiu carreira militar, reformando-se como sargento do Exército em 1964 em solidariedade a seu irmão.

A família de Paulo Freire mudou-se de Recife em 1931, ano esse em que fixou residência no município vizinho de Jaboatão dos Guararapes, onde permaneceu durante dez anos. Sua segunda esposa, Ana Maria Araújo Freire, conta na biografia que escreveu sobre seu marido que os pais de Paulo sempre priorizaram a educação de seus filhos. Seu pai tinha costume de cantar e ler histórias para seus filhos dormirem, bem como discutia sobre temáticas éticas e políticas. Sua mãe, mesmo após o falecimento de Joaquim, fez o possível para seu filho se dedicar aos estudos, por ser o sonho do próprio Paulo.

Ao lado do vazio afetivo que a morte de meu pai nos deixou, seu desaparecimento significou também o agravamento de nossa situação. De um lado, a ausência do chefe da família; do outro, a diminuição drástica na parca aposentadoria que meu pai recebia, reduzida à *pensão* que minha mãe passou a receber como sua viúva. Uma insignificância realmente. Só entre 1935 e 1936 houve uma real melhora com a participação efetiva de Armando, meu irmão mais velho, que conseguira um trabalho na Prefeitura Municipal do Recife; de Stela, que recebeu seu diploma de professora do primeiro grau e começara a trabalhar e de Temístocles, que andava o dia inteiro no Recife fazendo mandados para um escritório comercial. (FREIRE, 2003, p. 107-108).

Joaquim e Edeltrudes foram os primeiros professores de seu filho, o ensinando a ler e a escrever sob a sombra de mangueiras do quintal de sua casa em Recife. A partir disso, Paulo Freire chegou alfabetizado à sua primeira escola em Recife e concluiu a escola primária em Jaboatão. Na época, não existia escola secundária na cidade em que morava. Ansiando pela continuação da formação escolar de seu filho, dona Tudinha, como era conhecida Edeltrudes, foi a escola Oswaldo Cruz conversar com Aluísio Araújo, o qual se tornaria seu segundo sogro futuramente, para solicitar a oportunidade de estudos a seu filho. Com a exigência de que fosse dedicado à escola, aos 16 anos de idade, Paulo ia diariamente à capital do Estado para frequentar o ensino ginásial.

Eu consegui fazer, Deus sabe como, o primeiro ano de ginásio com 16 anos. Idade com que meus colegas de geração, cujos pais tinham dinheiro, já estavam entrando na faculdade. Fiz esse primeiro ano de ginásio num desses colégios privados, em Recife; em Jaboatão só havia escola primária. Mas, minha mãe não tinha condições de continuar pagando a mensalidade e, então, foi uma verdadeira maratona para conseguir um colégio que me recebesse com bolsa de estudos. Finalmente ela encontrou o Colégio Oswaldo Cruz e o dono desse colégio, Aluísio Araújo, que fora antes seminarista, casado com uma

mulher extraordinária, a quem eu quero um imenso bem, resolveu atender o pedido de minha mãe. Eu me lembro que ela chegou em casa radiante e disse: “Olha, a única exigência que o Dr. Aluízio fez é que você fosse estudioso”. (FREIRE, 2017, p. 59)

Ao fim de seu ensino ginásial, isto é, do curso fundamental e pré-jurídico, em 1943, e com o fim da escola de ensino básico, Paulo optou por cursar Direito na Faculdade de Direito de Recife. Sua opção se baseou em seu perfil humanista e pela inexistência de cursos superiores de formação de professores em Recife, mesmo sendo seu objetivo continuar a lecionar.

Ainda na Faculdade de Direito, Freire casou-se com Elza Maia Costa de Oliveira em 1944, professora e funcionária pública. O casamento durou 42 anos e tiveram cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgarde. Formado advogado, Freire se sentiu impossibilitado de exercer a profissão frente as tarefas que não acreditava ser humanas, como a execução de leis que prejudicavam os oprimidos pela sociedade.

Num fim de tarde, cheguei a casa, eu mesmo com a sensação gostosa de quem se desfazia de um equívoco e Elza, abrindo o portão, me fez a pergunta que, em muita gente, termina por tomar ar e alma de burocráticos mas que nela, era sempre pergunta, curiosidade viva, verdadeira indagação, jamais fórmula mecanicamente memorizada: “Tudo bem hoje no escritório?”. Lhe falei então da experiência que pusera fim à recém-iniciada carreira de advogado. Precisava realmente de falar, de dizer, palavra por palavra, as que dissera ao jovem dentista que tivera, pouco tempo antes, sentado em minha frente, no escritório, que pretendia ser de advocacia, tímido, assustado, nervoso, as mãos como se, de repente, nada mais tendo que ver com a mente, com o corpo consciente, como se tivesse virado autônomas, nada soubessem porém fazer de si mesmas, consigo mesmas e as palavras, Deus sabe como sendo ditas, daquele jovem dentista. Eu precisava falar naquele momento singular com Elza, como em outros igualmente singulares, o longo de nossa vida, precisei falar do falado, do dito e do não dito, do ouvido, do escutado [...]. “Me emocionei muito esta tarde, quase agora”, disse a Elza. “Já não serei mais advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às outras gentes. Mas não é a advocacia o que quero”. (FREIRE, 1992, p. 16-18)

Paulo Freire começou a lecionar ainda como estudante no Colégio Oswaldo Cruz. Em 1941, devido a sua dedicação aos estudos, foi convidado a trabalhar como auxiliar de disciplina, tendo desempenhado essa função por dois anos, tornando-se professor de língua portuguesa do colégio de 1943 até 1947, sendo esse seu primeiro trabalho como professor.

Seu trabalho como professor foi admirado por muitos, sendo convidado a lecionar em outros colégios da cidade e como professor particular, até deixar Pernambuco em meados de

1947. Em entrevista concedida ao Sindicato dos Professores de São Paulo em 1991, Freire respondeu qual seria a razão de querer ser professor. Ele respondeu:

Eu dizia que havia duas razões visíveis para eu ter me entregue ao Magistério. Uma era a necessidade de ajudar. A minha família sofreu o impacto da crise de 1929, tivemos que nos mudar do Recife para Jaboatão. Foi uma espécie de decisão mágica da família, para ver se fora seria melhor. Mas não deu certo. A falta de dinheiro e o endividamento continuaram lá. Quando eu tinha meus 18 ou 19 anos, estudante de ginásio, eu precisava ajudar em casa. Meus dois irmãos estavam trabalhando normalmente, muito sacrificados; minha irmã estava no último ano da Escola Normal e a única maneira de eu ajudar era ensinando.

A segunda, na verdade, foi uma questão de gosto intelectual. Eu era muito menino quando descobri certa paixão pelos estudos de Gramática e dei saltos por mim mesmo. Eu li todos os bons gramáticos brasileiros e portugueses que consegui comprar em sebos, tinha uma paixão enorme e foi exatamente me servindo dos conhecimentos que fui adquirindo que me tornei, antes mesmo de estar dando aula, competente para dar aula. Dando aula a jovens de classe média, tão apertados quanto eu em Jaboatão, fui me tornando professor. Quando digo que ninguém nasce professor, eu tenho a experiência viva disso. (FREIRE, 2017, p. 69)

Seu primeiro contato com a importância da alfabetização de adultos e trabalhadores se deu quando saiu do Colégio Oswaldo Cruz e foi trabalhar no setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria, o SESI. Nessa instituição, Freire foi diretor desse Setor de 1947 a 1954 e Superintendente do mesmo setor de 1954 a 1957.

Paulo Freire (2015) relata que foi no SESI que entrou em contato com a classe trabalhadora e começou a entender sua visão de mundo. Sua inserção nesse novo mundo docente permitiu a ressignificação de várias concepções, fazendo-o repensar sua prática. Para Gadotti (1989), foi no SESI que se tornou, de fato, educador.

Em 1952, sua experiência docente tomou nova vertente quando começou a trabalhar como professor universitário da Escola de Serviço Social de Recife. Nesse cargo, Freire lecionava Filosofia da Educação. Mais tarde, a Escola foi incorporada pela Universidade de Recife.

Como professor da Universidade de Recife, Paulo Freire apresentou ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos o relatório da Comissão Regional de Pernambuco “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos Mocambos”. Esse encontro foi sediado na cidade de Rio de Janeiro em 1958. Em seu texto, Freire critica a educação de adultos das Zonas dos Mocambos, Pernambuco. Para o autor, a educação deve ser fenômeno democrático tendo os indivíduos como protagonistas, não se restringindo a mecânica decorativa de letras e palavras (FREIRE, 1996).

Já em 1959, obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação com a tese: “Educação e atualidade brasileira”. A partir disso, tornou-se professor de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

As obras e contribuições de Freire são vastas, porém, um trabalho que o tornou célebre e importante nome na Educação Brasileira foi seu trabalho de alfabetização de adultos que ocorreu em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963. Essa experiência foi proposta como resposta a uma solicitação de Calazans Fernandes, o então secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. O Secretário, conhecendo o trabalho que Freire vinha desenvolvendo com alfabetização, solicitou ajuda ao educador para solucionar o problema do grande número de analfabetos em seu Estado.

Paulo Freire propôs a elaboração e a aplicação de Círculos de Cultura para trabalhar com seus alunos a serem alfabetizados. Em 45 dias, aproximadamente 300 trabalhadores foram alfabetizados. Seu trabalho se baseou em criar encontros com seus educandos em que fossem trabalhados temas próximos à realidade deles, utilizando palavras geradoras para iniciar a aprendizagem da escrita e leitura de letras, sílabas e palavras.

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2014, p. 135)

Com a divulgação da experiência e dos resultados dos Círculo de Cultura realizados em Angicos, Freire tomou notoriedade nacional, chamando atenção, inclusive, do então presidente João Goulart. Em discurso oficial na Sessão de encerramento do curso de alfabetização, realizada em Angicos no dia 2 de abril de 1963, o presidente comemora os resultados alcançados por Freire e reflete sobre a importância da alfabetização chegar a todas as classes sociais.

Hoje, alunos; hoje, meus senhores e minhas senhoras, nestas classes, aprende a população pobre e analfabeta de Angicos as primeiras letras. Amanhã, estarão capacitados para ler jornais, para ler revistas, como ainda há pouco dizia o Governador, mas acima de tudo, alunos, alunos jovens e adultos, todos estarão capacitados para ler, também, a grande cartilha da República: a Constituição da nossa Pátria, que lhes fez cidadãos e que tem o dever de lhes

proporcionar este mínimo de alfabetização que o Governo do Estado, em tão boa hora, está lhes proporcionando. Hoje são as primeiras letras do ABC; mas, amanhã, serão as leis que serão lidas pelas mulheres e pelos homens jovens e adultos que terminaram este curso e aprendendo a ler, aprenderam acima de tudo a defendê-las. Hoje talvez não tenham ideia – os que aqui estão cursando esta aula de emergência, este curso rápido – do extraordinário papel que desempenham na formação futura do nosso país. Amanhã, estarão os senhores defendendo as nossas leis e a nossa Pátria, estarão reivindicando os seus direitos escritos nas leis, escritos na Constituição e estarão ao lado do Governo, cobrando dos poderes públicos, para que estas leis sejam praticadas especialmente em benefício dos mais pobres, dos mais humildes, daqueles que constituem também, força viva da Nação, da nossa Pátria. (GOULART, 1963, s.p.)

Entusiasmado com a experiência proposta e com vontade de solucionar o problema da alfabetização brasileira, o presidente João Goulart propõe o cargo de coordenador do Plano Nacional de Alfabetização à Paulo Freire para repensar estratégias de combate a essa problemática em nível nacional. Junto com Freire, atuaram Darcy Ribeiro e Lauro de Oliveira. O primeiro deveria traçar metas para a reforma universitária e o segundo, coordenar a reforma do ensino secundário. O plano inicial era a implantação de 20 mil círculos de cultura nas capitais dos Estados brasileiros, atendendo um total de 2 milhões de pessoas.

Entretanto, devido a época em que se encontravam, 1963, seus trabalhos foram interrompidos com o Golpe Militar de 1964 (GADOTTI, 1989). Quando a ditadura foi instaurada no Brasil, Paulo Freire vivia em Brasília, devido a seu trabalho com o Plano Nacional da Alfabetização, sendo destituído de seu cargo de conselheiro em abril do mesmo ano. Freire foi acusado de agitador e subversivo ao governo do Estado e, para não ser preso, se manteve na casa de um amigo em Brasília. Freire optou por não se retirar para uma embaixada em forma de asilo político, retornando para Pernambuco. Em Recife foi preso, sendo mantido em cárcere por 75 dias.

Em outubro de 1964, Freire pediu asilo político na embaixada da Bolívia, país esse que ficou por cerca de um mês, já que logo após sua aterrissagem, a Bolívia também entrou em regime ditatorial. Após sua breve estadia, Freire embarcou para o Chile, morando sozinho até a chegada de sua esposa Elza e seus filhos em janeiro de 1965.

De 1964 a 1969, Paulo Freire viveu e trabalhou em solo chileno. Lá, atuou como assessor do *Instituto de Desarrollo Agropecuario* para o Ministério da Educação do Chile, desenvolvendo trabalhos no âmbito educacional com a população rural do país e foi consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO.

Foi no Chile em 1967 que escreveu sua primeira obra, “*Educação como prática da liberdade*”. Esse livro é um esforço do autor para sistematizar como desenvolveu seu trabalho de alfabetização de adultos. Nele, encontramos como o autor organizou seus círculos de cultura,

quais materiais utilizou e quais objetivos da elaboração destes. Sua principal pergunta a ser respondida era explicar como a educação pode impulsionar mudanças sociais. Freire ainda apresentou diversos conceitos que explicam o que é a educação para o autor. Conceitos como humanização, conscientização, transividade, amorosidade, dialogicidade, autoridade e opressão são trabalhados nessa obra.

A fim de aprofundar as discussões que propôs em “*Educação como prática da liberdade*”, Freire escreveu a livro “*Pedagogia do oprimido*” em 1968. Com esse trabalho, o autor aprofundou a discussão acerca dos mecanismos de opressão social presentes na educação e apresentou como a educação tem papel fundamental nas relações humanas e nas transformações sociais. Freire inaugurou as primeiras palavras de sua segunda obra explicando sua intenção.

Reconhecemos a amplitude do tema que nos propomos tratar neste ensaio, com o qual pretendemos, em certo aspecto, aprofundar alguns pontos discutidos em nosso trabalho anterior, *Educação como prática da liberdade*. Daí que o consideremos como mera introdução, como simples aproximação do assunto que nos parece de importância fundamental. (FREIRE, 2015, p. 39)

Após o golpe militar no Chile em 1973, Freire residiu nos Estados Unidos da América, onde trabalhou como professor da Universidade de Harvard, por seis meses, logo embarcando para Genebra, Suíça, a convite do Conselho Mundial das Igrejas de Genebra para atuar como consultor especial. Sobre sua predileção pela Suíça, Freire escreveu:

[...] A universidade me dava 25 alunos por ano. O Conselho Mundial das Igrejas abria as portas do mundo para a minha atividade pesquisadora, a minha atividade docente e a minha atividade discente. Quer dizer, no Conselho Mundial, a partir dele, eu teria gradativamente o mundo como objeto e sujeito da aprendizagem. Eu iria ensinar e aprender. (FREIRE & GUIMARÃES, 2002, p. 90-91)

Ainda em Suíça, Freire tornou-se professor da Universidade de Genebra. Nesse período, começou a responder cartas a sua sobrinha Cristina. Essas cartas foram, posteriormente, sistematizadas em forma de livro, o “*Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*” em 1994. Paulo Freire começa a se envolver com diversos países com as mais diferentes campanhas de alfabetização, o que o fez, por exemplo, embarcar para Guiné-Bissau a convite de seu ministro da Educação. Na África, vários países recém libertados de seus colonizadores contaram com a ajuda de Freire para inserir campanhas de alfabetização para as populações marginalizadas. Sua experiência no continente africano permitiu reflexões profundas que originaram diferentes dois livros “*Cartas à Guiné-Bissau*” de 1975 e “*Conscientização*” de 1980.

Em junho de 1980, Freire e sua família voltam para o Brasil após o exílio. Freire permaneceu exilado por mais de 15 anos, dos seus 43 anos aos 58. Após seu retorno, residiu na cidade de São Paulo, atuando como professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, posteriormente, na Universidade de Campinas. Em 1986, Elza, sua esposa, faleceu.

Dois anos após a morte de sua primeira esposa, Freire se casa com Ana Maria Araújo em 1988. Ana Maria é filha de Aluísio Araújo, fundador do Colégio Oswaldo Cruz, no qual Paulo Freire foi estudante bolsista e professor de língua portuguesa. Ana Maria, mais conhecida como Nita, é pedagoga e doutora em Educação. Atualmente, se dedica a organizar, publicar e divulgar a obra de Paulo Freire, como sucessora legal do educador.

Paulo Freire faleceu em São Paulo no dia 2 de maio de 1997 em decorrência de um infarto. Seu último livro publicado em vida é *“Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”*. Em seu trabalho final, Freire dialoga com professores e professoras sobre o ato de ensinar e as relações intrínsecas que se dão na prática docente.

É importante destacar que embora as obras citadas nesse texto sejam internacionalmente conhecidas, as contribuições de Freire não se limitam a elas. O autor tem uma vasta lista de livros publicados em diversas línguas com suas concepções sobre educação e política. Seu trabalho foi reconhecido com diversos prêmios, como o título de *“Doutor Honoris Causa”* por inúmeras instituições nacionais e internacionais. A tabela 1 foi organizada com os principais acontecimentos trazidos no texto e seus anos de ocorrência.

Em 13 de abril de 2012, Paulo Freire foi nomeado Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612 (BRASIL, 2012).

| Ano | Acontecimentos históricos |
|-------------|--|
| 1921 | Nascimento em Recife - PE |
| 1927 | Alfabetização pelos pais |
| 1937 | Ingresso no Colégio Oswaldo Cruz, Recife - PE |
| 1943 | Ingresso no curso de Direito na Faculdade de Direito do Recife |
| 1944 | Casamento com Elza Maria Costa Oliveira |
| 1944 | Início da docência como professor de língua portuguesa |
| 1947 - 1954 | Atuação como funcionário do Setor de Educação e Cultura do serviço SESI |
| 1958 | II Congresso Nacional de Educação de Adultos |
| 1959 | Doutoramento com a tese “ <i>Educação e Atualidade Brasileira</i> ” |
| 1961 | Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife |
| 1963 | Primeiras experiências de alfabetização de adultos: Angicos - RN |
| 1964 | Coordenador do “ <i>Plano Nacional de Adultos</i> ” |
| 1964 | Golpe militar e instauração da ditadura militar brasileira |
| 1964 | Prisão política por 75 dias |
| 1964 | Exílio político na Bolívia e Chile |
| 1964 - 1969 | Professor da Universidade Católica de Santiago do Chile |
| 1967 | Publicação do livro “ <i>Educação como prática da liberdade</i> ” |
| 1970 | Publicação do livro “ <i>Pedagogia do Oprimido</i> ” |
| 1969 | Consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas Genebra - Suíça |
| 1980 | Publicação do livro “ <i>Conscientização</i> ” |
| 1980 | Retorno ao Brasil |
| 1980 | Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| 1980 - 1990 | Professor da Universidade de Campinas |
| 1986 | Falecimento de Elza Maria Costa Oliveira, 1ª esposa |
| 1988 | Casamento com Ana Maria Araújo Freire |
| 1996 | Publicação do livro “ <i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> ” |
| 1997 | Falecimento em São Paulo - SP |
| 2012 | Nomeação como patrono da educação |

Tabela 1: linha do tempo de Paulo Freire. Nessa tabela estão organizados cronologicamente os principais eventos narrados de sua biografia com os respectivos anos de ocorrência.

2. Humberto Maturana, o revolucionário neurobiólogo chileno

Atualmente com 91 anos, Humberto Maturana Romesín nasceu em Santiago, Chile, no dia 14 de setembro de 1928. Sua mãe, Olga Romesín, trabalhava como assistente social e se separou do pai de Humberto quando esse tinha cerca de um ano de idade.

Sobre seu pai, Rogelio Alejandro Maturana Núñez, em entrevista (GARCÍA, 2018), Maturana afirma que não o concebe como alguém presente em sua formação. Sua mãe foi a responsável por sua formação. Para o autor, ser pai não é uma personificação, mas uma relação.

Eu não tinha pai para perguntar como era ser pai. A mãe se separou dele quando eu tinha um ou dois anos e eu não o via mais, então eu era uma criança solitária. Eu não tenho uma queixa da minha infância, no entanto. Não senti falta de pai porque não se falava dele como pai ausente. Eu não estava sozinha. Mais tarde, quando ele tinha cerca de 10 anos, ele apareceu, mas como não estava lá, nem senti falta. [...] papai não é uma entidade, é um relacionamento. Então eu não tive pai¹. (GARCÍA, 2018)

Descrita por Maturana como “uma mulher alegre e exigente”, Olga se dedicou a ensinar seu filho a realizar as tarefas domésticas. Maturana aprendeu a lavar e cozinhar com sua mãe ainda em sua juventude, mesmo que isso fosse em contramão dos pensamentos da época.

Ainda jovem, Maturana acompanhava sua mãe nas visitas que ela deveria fazer como assistente social em comunidades carentes de Santiago e das cidades em seu entorno. Ele conta que uma dessas visitas foi formativa para suas concepções de mundo. Na ocasião, estavam em visita ao bairro de Macul, na região metropolitana do Chile.

Eu acompanhava a mãe que era assistente social de uma policlínica durante as visitas domiciliares que ela fez. Eu devia ter uns 11 anos e fomos procurar uma mulher que estava em Punta de Rieles, no final de Macul. Em meia água acima de um buraco no chão, a mulher estava coberta de trapos. E ao lado dele estava um garoto que pode ser um pouco mais novo que eu. Lembro-me de pensar: não tenho nada de especial para ter uma casa melhor que a dele; e tem o privilégio de comer todos os dias e ir à escola, enquanto ele não tem nada. Se Deus é poderoso e sábio, por que você permite isso? Então eu rejeitei². (GARCÍA, 2018)

1 Traduzido de *Yo no tenía papá al que preguntarle cómo era ser papá. La mamá se separó de él cuando yo tenía uno o dos años, y no lo vi más, así que fui un niño solitario. No tengo una queja de mi infancia, sin embargo. No sentí falta de papá porque no se hablaba de él como un papá ausente. No estaba nomás. Después, cuando tenía unos 10 años, apareció, pero como no estuvo, no faltó siquiera. [...] El papá no es un ente, es una relación. Entonces yo no tuve papá.*

2 Traduzido de *Yo acompañaba a la mamá que era asistente social de un policlínico en las visitas domiciliarias que hacía. Debo haber tenido unos 11 años y fuimos a comprobar el habitar de una mujer que estaba en Punta de Rieles, al final de Macul. En una mediagua sobre un hoyo en el suelo, la mujer estaba tapada con harapos. Y al lado suyo había un niño que puede haber sido un poco menor que yo. Recuerdo que pensé: no tengo nada especial para tener una casa mejor que la de él; y tener el privilegio de comer todos los días e ir al colegio, mientras él no tiene nada. Si Dios es poderoso y sabio, ¿por qué permite esto? Entonces lo rechace.*

Maturana (2008) comenta em seu livro “*El sentido de lo humano*” essa mesma experiência e complementa:

Essa experiência mudou minha vida porque, desde então, vivi com a consciência de que a vida que se vive é apenas um presente do qual não resta mais nada a agradecer, e as coisas boas que se vive não significam que se é melhor do que qualquer outro que não as tem e as coisas ruins que acontecem a uma pessoa não significam que ela é pior do que outras que não a vivem. Aquele garoto e eu éramos igualmente dignos³. (MATURANA, 2008, p. 40)

Frequentou o Liceo Manuel de Salas em Santiago, porém o autor relata que se entendia como uma criança comum de poucos amigos na escola, a qual de início não apresentou grande interesse a ele, sendo rejeitado por seus colegas por suas características físicas. Aos nove anos de idade aprendeu a ler, adentrando a um mundo que o encantou, o mundo das linguagens. O modo que as pessoas utilizavam a linguagem em benefício próprio encantava Maturana. “Fiquei fascinado com a ideia de que alguém poderia usar a linguagem para amaldiçoar ou abençoar”⁴.

O interesse de Maturana não se restringia a linguagem, mas também pela biologia. Segundo Silva (2017), a mãe de Maturana permitia seu contato proximal com a natureza e com a biodiversidade. Ele tinha interesse pelas plantas e pelos animais, o que o influenciou a ser um biólogo. Seu encantamento pelos seres vivos é explicado pela forma que se relacionava com eles. Maturana mantém relações harmônicas baseadas no respeito a sua existência e legitimidade de todos os seres vivos.

Aos 12 anos, Maturana adoeceu de tuberculose. Essa doença o acompanhou por anos, fazendo com que passasse longos períodos em repouso absoluto e hospitalizado. Embora tenha sido proibido de realizar qualquer atividade, Maturana começou a ler livros escondidos nos hospitais. “*Assim falou Zaratrusta*” do alemão Friedrich Nietzsche e “*Evolução, uma síntese moderna*” do britânico Julián Huxley foram livros que leu escondido no Hospital de Putaendo.

Sua cura só se deu anos mais tarde graças ao primeiro antibiótico utilizado no tratamento da doença, a estreptomicina. Perguntado em entrevista qual sentido que hoje dá aos anos que passou com tuberculose, Maturana respondeu:

3 Traduzido de *Esta experiencia cambió mi vida porque desde entonces viví en la conciencia de que la vida que uno vive es sólo un regalo del que no cabe otra cosa que estar agradecido, y las cosas buenas que uno viva no significan que uno sea mejor que cualquier otro que no las tenga y las cosas malas que a uno le pasan no significan tampoco que uno sea peor que otros que no las viven. Ese niño y yo éramos igualmente dignos.*

4 Traduzido de *Me fascinaba la idea de que uno pudiera usar el lenguaje para maldecir o bendecir.*

Eu vivi como quem está estudando no exterior. Tinha que fazer repouso e tinha sido supostamente proibido de ler, mas o fazia em segredo. Me acomodei no final da sala e, quando o médico entrava e perguntava como estava, eu de longe dizia que estava bem e tinha meu livrinho escondido.⁵ (GARCÍA, 2018)

Maturana já frequentava o curso de medicina na Universidade do Chile, em 1948, quando se viu livre da tuberculose. Sua opção em seguir carreira médica se deu pela inexistência do curso de biologia naquela época, fazendo com que não seguisse sua vontade de estudar a natureza e os seres vivos.

Passados alguns anos cursando medicina, Maturana recebeu um convite de seu professor Francisco Hoffman para realizar uma especialização em Londres. O intuito era que Maturana se especializasse em anatomia para melhorar o ensino dessa área em seu país de origem. Maturana relata que a princípio não teve interesse nesse convite, visto que sua intenção era se especializar em biologia. Entretanto, seu interesse mudou em virtude da viagem que deveria fazer para chegar à Londres. Seu navio, antes de chegar ao seu destino final, desembarcaria no continente africano (MATURANA, 1992) e ele tinha grande interesse em conhecer. Segundo o autor: “Era a única chance que eu tinha de estar na África, a grande aventura da minha infância [...]” (MATURANA, 1992, p. 28). Sua estadia duraria apenas seis horas, mas foi o suficiente para persuadi-lo.

Maturana recebeu em 1954 uma bolsa de estudos da Fundação Rockefeller para realizar sua especialização em Londres. Após dois anos, foi para a Universidade de Harvard, nos EUA, abandonando definitivamente a fisiologia médica pela biologia. Em 1958, Maturana se tornou doutor em biologia pela Universidade de Harvard. Nesse mesmo ano, recebeu uma bolsa de estudos para trabalhar como pesquisador associado no Departamento de Engenharia Elétrica do Instituto Tecnológico de Massachusetts – MIT.

Em Massachusetts, trabalhou no Laboratório de Neurofisiologia. Silva (2017), comenta que essa empreitada foi importante para a formação de Maturana, uma vez que foi lá que começou a participar de conversações como, por exemplo, com Marvin Minsky, cientista norte americano que estudava inteligência artificial.

Toda sua estadia fora do Chile na África, Londres, Harvard e MIT foi feita na companhia de sua primeira esposa. Maturana a conheceu enquanto ele fazia sua especialização em Harvard e ela cursava seu primeiro ano de medicina na mesma universidade. Logo se casaram e tiveram dois filhos, sendo o primeiro nascido em Londres quando Humberto tinha 27 anos.

⁵ Traduzido de *Lo viví como quien está en el extranjero estudiando. Tenía que hacer reposo y supuestamente tenía prohibido leer, pero lo hacía en secreto. Me instalaba en el extremo de la sala y cuando entraba el doctor y preguntaba cómo estaba, yo de lejos decía que bien y tenía mi librito escondido.*

Após dois anos nos EUA, em 1960, Maturana voltou a seu país para atuar como professor no curso de biologia da Universidade do Chile (MATURANA, 2008). Nessa mesma época, nasceu seu segundo filho. Sobre a paternidade, Humberto Maturana comenta que teve dificuldade de ser pai, visto que não teve uma figura paterna presente em sua vida e pela exigência que tinha aos estudos.

Lamento ter dedicado mais tempo ao trabalho do que às crianças, mas esse é o espaço cultural. [...] E eu gostaria de passar mais tempo com meus filhos, mas agora estou tendo um pouco mais de tempo com eles. A coisa boa de perceber que alguém estava errado é que alguém pode fazer qualquer coisa: ficar indignado com a minha estupidez, ou posso dizer: uau, tenho que pensar novamente.⁶ (GARCÍA, 2018)

O primeiro casamento durou 20 anos. Com o fim dele, Maturana se casa com Beatriz Genzsch em 1978. O relacionamento deles durou 35 anos, se encerrando com o falecimento de Beatriz em 2013.

No Chile, Maturana participou da criação da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile e atuou como professor titular de seu Departamento de Biologia entre 1965 e 2000. Humberto Maturana conheceu Francisco Varela em 1966 (SILVA, 2017). Varela era seu estudante no Departamento de Biologia e foi com ele que Maturana começou a trabalhar no conceito de autopoiese, que afirma que os seres vivos são sistemas fechados que se produzem no espaço molecular.

Foi a partir de 1970 que Maturana e Varela começaram a colaborar, o que originou a criação da teoria da autopoiese anteriormente citada. Em 1973, Maturana e Varela firmam suas colaborações com sua primeira obra em coautoria “*De Máquinas y Seres Vivos – autopoiesis: la organización de lo vivo*”.

Em 1985, Maturana e Varela organizam o livro “*El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*”. Esse livro divulga a contribuição de Maturana e Varela acerca de sua teoria biológica do conhecimento e da linguagem.

Um adendo que devo fazer é sobre como a mudança política que o Chile enfrentou em 1973 influenciou a separação de Humberto Maturana e Francisco Varela após a publicação de “*De máquinas y seres vivos*”.

⁶ Traduzido de *Lamento que haya tenido que dedicarme más tiempo al trabajo que a los niños pero así es el espacio cultural. [...] Y me hubiera gustado estar más tiempo con mis hijos, pero estoy teniendo un poco más de tiempo con ellos ahora. Lo bueno de darse cuenta que uno se equivocó es que uno puede hacer cualquier cosa: indignarme por mi estupidez, o puedo decir: guau, tengo que pensar esto de nuevo.*

Em 11 de setembro de 1973, com a entrada do Chefe das Forças Armadas, Augusto Pinochet, e a consequente retirada do presidente democraticamente eleito Salvador Allende, Varela foi exonerado de seu cargo na Universidade do Chile por ordens externas, o impulsionando a deixar o país. Maturana permaneceu no Chile atuando como professor e pesquisador na mesma Universidade durante todo o regime ditatorial (SILVA, 2017).

Seu entendimento de como as emoções se correlacionam com as ações do homem no mundo foram elaboradas no livro “*Emociones y lenguaje en educación y política*” em 1990. Essa obra traz conceitos chave que se tornaram base para a discussão que realizou com Gerda Verden-Zoller em “*Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*” de 1993. Nesse livro, os autores discutem sobre como o amor impacta as relações humanas e a formação das crianças.

Algumas premiações que Humberto Maturana recebeu como reconhecimento pelas suas contribuições com o pensamento científico foram o Prêmio Nacional de Ciências em 1994 no Chile e o grado de *Doctor Honoris Causa* por diferentes universidades, como a Universidade de Bruxelas em 1992, a Universidade do Chile em 2009 e a Universidade de Málaga em 2010.

Atualmente Maturana está com 91 anos de idade e continua a atuar na produção científica sobre o entendimento humano. No ano 2000, Humberto Maturana fundou o Instituto de Formação Matrística com Ximena Dávila.

| Ano | Acontecimentos históricos |
|-------------|---|
| 1928 | Nascimento em Santiago - Chile |
| 1937 | Alfabetização |
| 1940 | Adoecimento com tuberculose |
| 1948 | Ingresso no curso de Medicina na Universidade do Chile |
| 1954 | Bolsa de estudos da Fundação Rockefeller para estudar em Londres – Inglaterra |
| 1954 - 1956 | Especialização em fisiologia médica em Londres – Inglaterra |
| 1954 | Casamento com Maruja Maturana |
| 1956 | Mudança para Massachusetts – EUA |
| 1958 | Doutoramento pela Universidade de Harvard |
| 1958 | Início de seus trabalhos no Instituto Tecnológico de Massachusetts – MIT |
| 1960 | Regresso à Santiago – Chile |
| 1960 | Professor do curso de biologia da Faculdade de Medicina da Universidade do Chile |
| 1965 | Participa da fundação da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile |
| 1965 – 2000 | Professor da Faculdade de Ciências |
| 1970 | Início das colaborações com Francisco Varela |
| 1973 | Publicação do livro “ <i>De Máquinas y Seres Vivos – autopoiesis: la organización de lo vivo</i> ” |
| 1973 | Início do regime ditatorial no Chile |
| 1978 | Casamento com Beatriz Genzsch |
| 1985 | Publicação do livro “ <i>El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano</i> ” |
| 1990 | Publicação do livro “ <i>Emociones y lenguaje en educación y política</i> ” |
| 1993 | Publicação do livro “ <i>Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano</i> ” |
| 1992 | <i>Doutor honoris causa</i> pela Universidade de Bruxelas |
| 1994 | Prêmio Nacional de Ciências – Chile |
| 2000 | Fundação do Instituto Matriztica com Ximena Dávila |
| 2009 | <i>Doutor honoris causa</i> pela Universidade do Chile |
| 2010 | <i>Doutor honoris causa</i> pela Universidade de Málaga |

Tabela 2: linha do tempo de Humberto Maturana. Nessa tabela estão organizados cronologicamente os principais eventos narrados de sua biografia com os respectivos anos de ocorrência.

CAPÍTULO 3

Procedimentos metodológicos

A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação. O clima desta, pelo contrário, é o das áreas abertas. Aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio.

FREIRE, 2014, p. 95

A fim de contemplar os objetivos levantados para este projeto, a metodologia elencada para realizar a coleta de dados foi o círculo de cultura freireano. Essa estratégia foi adaptada para seguirmos os princípios dos círculos de cultura propostos por Paulo Freire em seu trabalho de alfabetização de adultos. A seguir, apresentarei como a técnica foi organizada e como os dados coletados foram analisados.

1. Círculo de Cultura Freireano

Idealizados por Freire na década de 60, pouco antes do início da ditadura militar brasileira, os círculos de cultura eram propostos como maneiras alternativas às práticas escolares tradicionais baseadas na transmissão de conhecimento unidirecional entre professor e aluno, a qual Freire denominava “educação bancária”. A aula inaugural do método ocorreu na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte com grande repercussão, o encontro foi registrado por jornalistas e fotógrafos. Figuras públicas como o secretário de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, Francisco Calazans Fernandes, e grupos de professores e universitários de diferentes estados acompanharam a primeira realização destes círculos de cultura de Freire em 18 de janeiro de 1963.

É importante destacar que o círculo de cultura é uma técnica que demanda uma extensa preparação anterior. Segundo Marinho (2009), em 1962, antes da aula inaugural e das demais aulas que se seguiram em Angicos, grupos da Universidade de Natal realizaram levantamentos estatístico sobre a população da cidade e constataram que 1.229 pessoas de 2.087 entrevistados foram consideradas analfabetas ou semianalfabetas. Durante as entrevistas desse levantamento, houve a divulgação da campanha de alfabetização popular que seria realizada e 685 pessoas demonstraram interesse em participar.

Outro tipo de pesquisa realizada, também por equipe oriunda da Universidade de Natal, foi realizado na cidade para levantar o universo lexical e cultural dos cidadãos e cidadãs. A intenção desse levantamento foi de conhecer o público-alvo, quais eram suas demandas sociais, os problemas enfrentados pela população na cidade e outras informações importantes coletadas nas entrevistas para elaborar os roteiros dos círculos e dos materiais de apoio. Ao todo 380 moradores da cidade de Angicos iniciaram as aulas nos círculos de cultura em 1963, sendo divididos em 11 círculos distintos (MARINHO, 2009).

Os encontros nos círculos de cultura não se baseavam em decifrar palavras e aprender a escrevê-las como os cursos escolares de alfabetização, mas sim na descoberta das palavras e das sílabas que as decodificavam através de reflexões profundas de cenários

evidenciados pelo condutor do círculo com suas fichas-roteiro. Como o próprio nome nos evidencia, o círculo era baseado na formação cultural dos sujeitos que participavam deles.

Para acompanhar o desenvolvimento dos educandos, foram realizados dois testes de acompanhamento no curso de 40 horas. Um para avaliar a alfabetização na 35ª hora, outro, na 36ª hora, para avaliar a politização e cada avaliação valia de 0 a 10. Dos 685 educandos, 122 participaram. A baixa participação dos educandos no dia da avaliação pode ser explicada devido ao dia do exame ter sido no mesmo dia da comemoração municipal do padroeiro da cidade.

Para avaliar a alfabetização que os educandos desenvolveram, foram utilizados exercícios que se baseavam na formação de palavras a partir de sílabas dadas e reconhecer as que estavam ausentes em outras palavras, em determinadas frases. A proposta da avaliação de alfabetização era compreender qual a capacidade de formar palavras que os educandos desenvolveram ao longo dos círculos de cultura. Por fim o educando deveria descrever com uma frase original uma imagem dada. De todos os 122 participantes do teste, 38 não obtiveram a média 5. Mesmo com essa nota, 76% dos participantes conseguiram formar frases originais e, portanto, foram considerados alfabetizados (MARINHO, 2009).

Na avaliação de politização, foram dadas questões referentes ao conceito de “cultura” trabalhado nos encontros. Marinho (2009) comenta duas questões dessa avaliação, a primeira exigia diferenciar povo e massa por meio da escrita de uma frase original de autoria do educando. Já a segunda questão trazia algumas imagens em que o educando deveria distinguir serem pertencentes ao domínio da cultura ou da natureza. Dos 122 participantes, 15 não obtiveram notas maiores do que 5.

Ao final de 40 horas de intervenção, dos 380 participantes que iniciaram a participação nos círculos de cultura, o grupo coordenado por Freire obteve aproveitamento de 22% para alfabetização e 28% para a politização. Esse resultado chamou a atenção de autoridades políticas, já que somente em 1985 que foi permitido o voto de pessoas analfabetas. Na época da intervenção de Freire, políticos viram a oportunidade de utilizar essa metodologia para aumentar o número de pessoas votantes por todo Brasil.

Paulo Freire desenvolveu os círculos de cultura para contemplar uma parcela da sociedade esquecida, os adultos analfabetos. Com o voto, a possibilidade dessas pessoas serem enxergadas como cidadãos e terem seus direitos atendidos era maior do que quando não podiam votar. O educador Paulo Freire acreditava na capacidade democrática e

libertadora da educação, tornando-a ferramenta para combater a opressão.

A escolha do nome da técnica de alfabetização de Freire está relacionada com a proposta da mesma. A conformação circular já remete a tentativa de diminuir a relação de poder entre educador e educando. Freire, em seu trabalho de alfabetização de adultos, dispôs seus educandos em roda, assim ninguém ganharia destaque ou ocuparia um lugar de evidência. Nos círculos de cultura, educandos e educadores compartilham as funções de aprender e ensinar.

O termo “cultura” remete ao conceito de mesmo nome proposto por Freire:

A cultura – ao contrário da natureza, que não é criação do homem – é a contribuição dada por ele à natureza. Cultura é tudo o que resulta da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho para transformar e firmar relações de diálogo com outros homens. Constitui também a aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora – e não uma justaposição de informações que seriam apenas armazenadas na inteligência ou na memória, e não “incorporadas” em todo o ser e em toda a vida do homem. (FREIRE, 2016, p. 72-73).

A cultura é uma interpretação humana de eventos sociais e naturais que ocorrem ao nosso entorno e, por serem interpretações dadas por homens, tornam-se únicas a cada um. Ao agrupar um grupo de adultos com propósito de educar, Freire não só trabalha o mundo dialético como também trabalha o mundo político em cada um de seus educandos.

No livro “Educação como prática da liberdade”, Freire descreve como ocorreu seus encontros em círculos de cultura e relata o procedimento que seguiu neles. A cada dia de trabalho, era apresentado aos seus educandos fichas com desenhos que retratavam a vida campesina dos trabalhadores que atendia. Esses desenhos, acompanhados de palavras incentivadoras, serviam para que os educandos de Freire se reconhecessem nas figuras e iniciassem a discussão sobre as chamadas fichas-roteiro.

Uma família camponesa em frente a um poço de água, um casal trabalhando com barro para produzirem jarros e um grupo se encontrando em um círculo de cultura são exemplos das ilustrações que Freire mostrava aos seus estudantes (FREIRE, 2014). Estas situações foram escolhidas com a intenção de fazer os camponeses reconhecerem suas vivências nas imagens dadas, iniciarem a reflexão de quem são no mundo e contestarem as diretrizes opressoras que os cercavam. Essa era a base da educação libertadora proposta por (FREIRE, 2015).

As situações propostas por Freire em seus encontros sempre partiam de pontos comuns aos seus educandos, assim todos teriam algo a compartilhar. Cada pessoa no círculo seria uma

fonte única e autêntica de conhecimentos e interpretações, enriquecendo o seu trabalho (BRANDÃO, 2008).

Freire propôs uma técnica de alfabetização em que educador e educando se encontravam no mesmo patamar em encontros contextualizados com a vida cotidiana discutindo assuntos relevantes a ascensão e desmistificação social de seus estudantes. O educador critica a educação que se baseia na transmissão de conhecimentos e manutenção dos status sociais da população.

Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. (FREIRE, 2015, p.137).

O coordenador ou coordenadora dos encontros deve firmar compromisso com a prática exercida com seus pares. Seu papel é criar um espaço afetoso e acolhedor para receber seus educandos e sua postura deve ser a de estimular a fala de todos participantes e possibilitar a reflexão grupal. Além disso, cabe ao educador-coordenador de círculos basear sua interação com os educandos em relações dialógicas, ou seja, suas relações educacionais deveriam se fundar no diálogo.

A grande dificuldade que se nos põe e que exige um alto senso de responsabilidade está na preparação dos quadros de coordenadores. Não porque haja dificuldades no aprendizado puramente técnico de seu procedimento. A dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude — e ao mesmo tempo tão velha — a do diálogo, que, no entanto, nos faltou no tipo de formação que tivemos [...]. Atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não “domesticação”. Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando. Este esforço sério de capacitação deverá estar acompanhado permanentemente de um outro: o da supervisão, também dialogal, com que se evitam os perigos da tentação do antidiálogo. (FREIRE, 2014, p. 150-151)

Ao fundamentar os círculos em sua proposta pedagógica libertadora e democrática, Freire propõe uma aprendizagem integral, isso é, propõe um aprendizado que desmascare convenções sociais e confronte a opressão. Os círculos de cultura se baseavam em relações harmônicas entre educadores e educandos e não em relações hierárquicas. Cada reunião era contextualizada a partir de situações-problema que representavam vivências dos educandos, destacando seu lugar de fala, humanizando seus encontros.

2. Escolha metodológica

Minha escolha teórica em utilizar os círculos de cultura como metodologia de coleta de dados, se baseou na intenção de escutar o que os participantes têm a dizer. Para mim, entendê-los é mais do que apenas cumprir o objetivo dessa pesquisa ou entender um ou outro tema proposto. Entender quem são e o que querem falar é entender e atender suas particularidades humanas.

Optei por realizar minha coleta de dados com os círculos para ter um contato próximo com os participantes buscando, desde a seleção, compreendê-los. O círculo de cultura, como método de coleta de dados, me permitiu com uma comunicação menos restritiva elucidar questões mais amplas e abranger uma diversidade de temas abordados que contemplaram as interpretações pessoais dos participantes. Devido a essa espontaneidade que o espaço de diálogo deu aos participantes, cada um deles foi uma fonte de dados autêntica. Cada círculo de cultura foi único.

Para diminuir as relações hierárquicas comuns em coletas de dados de pesquisas científicas, organizei meus encontros dispondo as cadeiras em forma de círculo, na qual todos os participantes poderiam se ver enquanto falavam. Tanto mediador, observador e participantes receberam o mesmo destaque nessa conformação.

Dito isso, o roteiro foi pensado para seguir os princípios de um Círculo de Cultura Freireano. Como objetivo desse trabalho, almejei a compreensão de problemáticas que os participantes vivem e que podem se mostrar como frustrações a eles e elas, assim desenvolvi meu roteiro a fim de criar um local de troca de pensamentos e sentimentos entre os participantes e possibilitar a fala dos mesmos.

Todos os materiais apresentados no grupo foram de fácil interpretação a partir do acervo pessoal dos participantes. Os materiais foram escolhidos como incentivo a discussão e estes eram de temáticas muito próximas a realidade dos participantes, como vivências em sala de aula e conceitos atitudinais nas relações entre educadores e educandos.

Como os participantes foram selecionados por haver forte ligação com o tema Educação, e o ambiente escolar era local que visitaríamos constantemente em nossas conversas, o círculo foi realizado em uma sala de reuniões que não se assemelhava com uma sala de aula. Além disso, foram disponibilizados alimentos e bebidas durante todos os encontros para promover a descontração dos participantes e incentivar as interações entre eles.

A mediação foi realizada por mim, bem como toda a elaboração do roteiro-base, seleção de materiais que subsidiaram o roteiro e a seleção de participantes. A pessoa que realizou a

observação do grupo e auxiliou na regulação de minhas intervenções e interpretação posterior das falas foi alguém intimamente relacionado com estudos pedagógicos e pesquisa qualitativa, tendo domínio sobre os temas abordados e a técnica utilizados nos encontros.

O método de análise escolhido foi a Análise Textual Discursiva - ATD, buscando respeitar o local de fala dos participantes e suas vivências compartilhadas. Com essa escolha, tento compreender quem são os autores das falas analisadas e entender a origem delas. A interpretação dessas falas em unidades e categorias temáticas foi essencial para tecer comparações acerca dos temas analisados.

Como conclusão do trabalho apresento minhas considerações finais em forma de meta-análise. Isso é, desenvolvi um metatexto no qual argumento sobre as unidades temáticas abrangidas nas discussões dos círculos de cultura, discutindo sobre a realidade que vivenciam os sujeitos participantes desta pesquisa e as demais problemáticas educacionais que enfrentam. Este metatexto e a discussão realizada a partir das falas dos participantes têm como objetivo principal dar voz aos participantes, reconhecer suas falas como legítimas e buscar a origem das emoções compartilhadas nas falas.

3. Composição dos círculos de cultura

Uma vez que o objetivo desta pesquisa se refere a formação humana de professores, foram propostos dois círculos de cultura. O primeiro, foi composto por oito estudantes do último ano do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma faculdade pública do Estado de São Paulo. A fim de compararmos como a inserção na escola pode afetar as concepções e indagações nestes professores, o segundo grupo contou com a participação de oito professores já formados, todos os participantes tiveram sua formação inicial pela mesma faculdade, o que nos garante formação acadêmica inicial semelhante.

A divulgação da realização do círculo de cultura e o recrutamento dos membros do grupo de graduandos foi realizada em determinado período de uma disciplina da graduação no 2º semestre de 2018, posterior a autorização da diretoria da unidade e da docente responsável. Estes estudantes se voluntariaram livremente através de uma ficha de inscrição entregue em sala de aula (Apêndice 1). O segundo círculo foi recrutado via e-mail, a partir de endereços de e-mail disponibilizados pela secretaria da faculdade.

Os critérios de inclusão para o estudante fazer parte do círculo de cultura e da pesquisa incluíram alguns pré-requisitos, tais como, apresentar assiduidade nas disciplinas da graduação, ter cumprido os créditos nas demais disciplinas obrigatórias da licenciatura, manifestar

expressamente vontade em atuar como professores no mercado de trabalho, mostrar interesse em participar do encontro voluntariamente e estar de acordo com os critérios estipulados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Para comporem o segundo círculo de cultura, os candidatos deveriam ter se graduado em Licenciatura de Ciências Biológicas na faculdade selecionada, atuar como professores na rede pública e/ou privada ou demais instituições de ensino, mostrar interesse em participar desta pesquisa voluntariamente e estar de acordo com os pontos estipulados no TCLE.

Ao cumprirem os devidos requisitos, os voluntários de ambos os grupos foram escolhidos a fim de selecionar os mais diversos possíveis, assegurando a pluralidade de ideias e opiniões. A comunicação com os selecionados foi realizada via e-mail. Os critérios de inclusão e exclusão de ambos os grupos foram organizados na tabela 1 identificada abaixo.

| Critérios de inclusão do Círculo I | Critérios de inclusão do Círculo II |
|--|--|
| Estar no ano final do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas | Ter concluído o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas |
| Ter cursado as demais disciplinas pedagógicas da grade curricular | Mostrar interesse em participar da pesquisa voluntariamente |
| Mostrar interesse em participar da pesquisa voluntariamente | Atuar como docente de ciências ou biologia em cursos de ensino na rede pública, particular ou filantrópica |
| Mostrar interesse em seguir a carreira docente | |
| Estar de acordo com os termos colocados no TCLE exigido | Estar de acordo com os termos colocados no TCLE exigido |
| Critérios de exclusão do Círculo I | Critérios de exclusão do Círculo II |
| Não atender uma ou mais das exigências colocadas acima | Não atender uma ou mais das exigências colocadas acima |

Tabela 1: Critérios de inclusão e exclusão de voluntários. Critérios exigidos aos participantes da pesquisa para serem incluídos nos círculos de cultura realizados.

Foram realizados dois círculos de cultura, um com cada grupo de voluntários, durante o primeiro semestre de 2018 em sala disponibilizada pelo grupo de pesquisa do qual sou membro – Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia do Conhecer. Os encontros tiveram

duração máxima prevista de duas horas, tendo suas imagens e sons registrados por vídeo para posterior transcrição e análise.

4. Benefícios e riscos na participação do círculo de cultura

Os participantes que se dispuseram a participar voluntariamente dos grupos tiveram como benefício a oportunidade de refletir sobre Educação, suas experiências pessoais e profissionais dentro de sua formação inicial como professores e sobre sua prática docente, entre outros temas que são importantes para um profissional da educação. Favorecendo assim, a reflexão para a sua formação docente de acordo com o conceito de educação libertadora e transformadora de Freire.

É válido lembrar que mesmo com esses possíveis ganhos pessoais, os participantes puderam se sentir incomodados ou desconfortáveis emocionalmente por compartilharem opiniões e experiências pessoais que poderiam ocasionar constrangimento frente ao grupo. Destaco que o mediador do grupo teve zelo na conduta do encontro para intervir caso isso ocorresse. Os participantes não foram colocados em qualquer tipo de dano físico e/ou psicológico.

5. Roteiro-base dos Círculos de Cultura Freireano

Os dois encontros no formato de Círculo de Cultura Freireano abordaram os seguintes temas norteadores da pesquisa: “papéis exercidos pela escola, educador e educando”; “relação entre educador e educando” e “afetividade no processo educativo”. Os círculos de cultura foram subsidiados com um roteiro também dividido em três momentos, cada um contemplando um dos temas norteadores descritos acima.

O primeiro momento teve como alvo possibilitar uma interação inicial entre os participantes para que se sentissem mais confortáveis uns com os outros. Além disso, este início os ajudou a compreender a natureza e o funcionamento do grupo. O material escolhido para esse momento foi o vídeo clipe da música da cantora brasileira Pitty, “Admirável chip novo”. O vídeo tem duração de 3 minutos e 25 segundos e foi transmitido com o auxílio de um televisor de 40 polegadas. Após a apresentação dos materiais incentivadores, os participantes do grupo iniciaram diálogos acerca de suas interpretações e opiniões pessoais espontaneamente.

Conforme a discussão se encaminhava pela mediação ao próximo tema, “relação entre educador e educando”, o segundo material incentivador foi apresentado. O segundo material também era um vídeo clipe musical, porém de origem britânica. O vídeo em questão foi o da

música “*Another brick in the wall*” da banda *Pink Floyd* que tem duração de 5 minutos e 34 segundos. O vídeo trabalhado tem sua letra legendada e, após a exibição dele, as letras original e traduzida impressas foram disponibilizadas a todos os membros do círculo de cultura.

Por fim, dois enxertos foram utilizados como materiais de apoio para a terceira temática norteadora de nosso roteiro, “a afetividade no processo de ensino-aprendizagem”. Os referidos enxertos foram extraídos das obras de Paulo Freire e Humberto Maturana e dialogam com a problemática exposta. As obras são “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” e “Ontologia da realidade”, respectivamente. Ambos os trechos estão dispostos a seguir:

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. (FREIRE, 1996, p. 11).

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver na comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. (MATURANA, 1997 p. 29).

Ao término dos encontros, como atividade de síntese final, foi solicitado a cada um dos participantes que refletisse sobre os diálogos tidos com seus pares e escolhessem uma única palavra que representasse a sua emoção principal surgida com o encontro realizado.

É importante destacar que cada participante recebeu uma cópia física com as letras originais das músicas utilizadas, a tradução, como no caso do segundo material, e os textos expostos acima. Os materiais utilizados e seus respectivos temas norteadores foram dispostos em forma de tabela (Tabela 2) para melhor compreensão. O roteiro utilizado pelo mediador na condução dos dois grupos foi o mesmo e está disponível como forma de anexo no final do trabalho (Apêndice 1).

| Temas abordados | Questões norteadoras | Materiais utilizados |
|---|--|---|
| 1) Os papéis exercidos pela escola, educador e educando | Quais tipos de relações podem se estabelecer entre educadores e educandos em ambiente escolar? | Videoclipe e letra da música “Admirável chip novo”, Pitty |
| 2) A relação entre educador e educando | Como essas relações influenciam o desempenho de ambos agentes na educação básica e superior? | Videoclipe e letra original e traduzida da música “Another brick in the wall”, Pink Floyd |
| 3) A afetividade no processo de ensino-aprendizagem | Por que as manifestações de afetividade são abraçadas no ensino infantil e coibidas com a evolução escolar? Qual seu possível papel nessa relação? | Trechos selecionados das obras de Paulo Freire e Humberto Maturana |

Tabela 2: Resumo do roteiro-base dos círculos de cultura. Temas levantados no roteiro-base dos círculos de cultura com suas principais questões norteadoras e seus respectivos materiais incentivadores.

Reafirmo ao leitor que apesar do roteiro ter sido estruturado a partir de perguntas centrais e com materiais delimitados, as discussões realizadas em cada um dos momentos foram absolutamente imprevisíveis, uma vez que isso foi estritamente o resultado das relações estabelecidas com o assunto e entre os participantes.

Foi fundamental que a moderação do grupo tivesse flexibilidade durante o decorrer do encontro. Essa flexibilidade na coleta e análise dos dados permitiu que diferentes aspectos fossem abordados, enriquecendo a compreensão do tema. Ou seja, por mais que seguissem um roteiro, os participantes e eu tivemos liberdade para discutir diversos temas dentro da temática central que originou os encontros, a educação escolar.

6. Análise Textual Discursiva

Para a análise destes dados textuais originados das transcrições dos áudios obtidos, utilizamos a metodologia qualitativa de Análise Textual Discursiva proposta por Roque Moraes (2003). A abordagem deste autor busca compreender o fenômeno estudado através da análise rigorosa e criteriosa dos dados. Esse método de análise é organizado em 4 etapas: a

desmontagem dos textos em unidades de análise, estabelecimento de relações por meio de categorias estabelecidas, a captação de novos emergentes e a produção final de um metatexto.

A primeira etapa se baseia na leitura inicial do material coletado na busca de fragmentá-lo em unidades de análise. Para isso é preciso estipular categorias de análise. As categorias podem ser estipuladas pelo pesquisador de duas formas. A primeira ocorre em uma pré-análise, na qual são levantados conceitos e temas para serem buscados na fonte de dados; a segunda forma é, após uma imersão nos dados textuais, o pesquisador levantar categorias emergentes do texto. O pesquisador constrói as categorias após as unidades de análise serem elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa.

Após a fragmentação textual em unidades de análise e o estabelecimento de relações entre elas com as categorias estipuladas, o pesquisador necessita assumir o papel de autor de seus argumentos na construção do metatexto analítico. Este, visa expressar a compreensão do pesquisador sobre o fenômeno estudado no qual realiza novas descrições, interpretações e teorizações. Sendo assim, uma vez que foram traçadas conexões entre as categorias durante os processos anteriores, é necessário que essas categorias sejam discutidas e integradas na construção do metatexto.

Em minhas análises, segui as indicações para realizar a ATD proposta por Moraes (2003). Os áudios coletados dos dois círculos de cultura foram transcritos e as falas dos participantes constituíram o *Corpus* desta pesquisa e foram utilizadas como base para minhas interpretações e inferências.

A fim de explorar ao máximo os dados obtidos nos círculos de cultura, não me restringi apenas aos conceitos educacionais determinados. Inicialmente, realizei leitura das transcrições a fim de determinar quais os principais temas trabalhados nos círculos de cultura. Após essa leitura preliminar, voltei as leituras de meus referenciais teóricos e levantei com conceitos que se aproximavam dos temas dos círculos de cultura, triangulando-os.

Com as categorias e temas delimitados, leituras mais profundas foram feitas dos textos originários dos círculos de cultura, levantando unidades de análise correspondentes a essas categorias. Seleccionadas as unidades de cada categoria, realizei minha discussão com meus referenciais bibliográficos que embasou a escrita da metanálise final. Esse metatexto é uma tentativa de encontrar parâmetros que se igualam e se diferenciam nos dois grupos e compreender como a inserção em sala de aula afeta a prática docente.

7. Aspectos Éticos da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida seguindo rigorosamente os princípios éticos indicados na resolução 510 de 7 de abril de 2016 elaborada pelo Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP – que propõe um marco normativo para as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Assim, este projeto de pesquisa foi previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Artes, Ciências e Humanidades apresentando TCLE - “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, que foi lido, compreendido e assinado pelos voluntários participantes dos círculos de cultura. A identidade dos participantes foi resguardada e alterada durante o processo de transcrição, análise e divulgação das análises. Cópias dos TCLE estão disponíveis nos Apêndices 2 e 3. O projeto foi aprovado pelo conselho de ética em 24 de maio de 2018.

8. Armazenamento dos dados de pesquisa

Os arquivos serão armazenados com o autor do trabalho por 10 anos, após a defesa da dissertação de mestrado, podendo ser utilizados para outras análises e trabalhos durante este período. Após o tempo limite, os arquivos serão descartados.

CAPÍTULO 4

Caracterização dos círculos de cultura

[...] o amor é a fonte da socialização humana e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização. A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre.

MATURANA & REZEPKA, 2006, p. 185

Ao total foram realizados dois círculos de cultura. Um deles teve a participação de 8 professores e professoras de Biologia em formação inicial. O segundo grupo também teve 8 participantes, porém seus participantes eram professores e professoras que já atuavam no sistema de ensino brasileiro. A partir desse momento, o círculo de cultura realizado com os graduandos será nomeado “Círculo de Cultura 1” e o grupo que teve a participação dos professores formados, “Círculo de Cultura 2”.

Esse capítulo está dividido de acordo com as análises realizadas. Inicialmente apresentarei o currículo do curso de graduação que os participantes desta pesquisa cursaram, a fim de entender como esse curso de formação docente é estruturado. Após esse tópico, explicarei como os encontros ocorreram e caracterizarei os círculos de cultura evidenciando qual o perfil dos participantes e minhas impressões gerais de cada grupo. Por fim, discutirei as categorias de análise com base nos meus referenciais teóricos partindo das unidades de análise selecionadas.

1. Caracterização da grade curricular

Os participantes de ambos os círculos de cultura realizaram sua graduação na mesma faculdade em anos diferentes. O curso é integral, tendo disciplinas disponibilizadas no período matutino e vespertino, e apresenta duas modalidades de formação específica, bacharelado e licenciatura. O processo seletivo vestibular tem entrada única para as duas modalidades.

Após a matrícula, caso o estudante queira se formar como Bacharel em Ciências Biológicas, o graduando deve optar em fazer disciplinas do ciclo básico e desenvolver um trabalho de conclusão de curso em qualquer área da Biologia, exceto na área de “Ensino de Biologia”. O ciclo básico apresenta disciplinas de dois tipos, as disciplinas biológicas e as disciplinas complementares. As biológicas trabalham conceitos referentes a formação do graduando nas áreas específicas como zoologia, botânica e genética. As complementares têm carácter transversal, suplementando os conteúdos biológicos com conceitos e técnicas das ciências exatas e das ciências humanas.

Caso o estudante opte em cursar as disciplinas do ciclo básico, as disciplinas pedagógicas e realizar os estágios supervisionados em ensino de Ciências e Biologia, receberá o grau de Licenciado. Essas disciplinas pedagógicas são oferecidas como introdução aos estudos sobre educação e imersão nas escolas, visando a discussão de temas recorrentes a esse universo.

A opção de se formar como Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas também é permitida. Para isso, o estudante deve frequentar as disciplinas do ciclo básico e pedagógicas,

desenvolver um trabalho de conclusão de curso e realizar os estágios obrigatórios para receber a titulação dupla.

Algo que me chamou atenção na análise do curso é que, apesar do ingresso conjunto, os estudantes que optarem pela formação em Licenciatura devem manifestar seu interesse por escrito à Coordenação do curso após sua matrícula. Caso não efetuem tal procedimento, os ingressantes têm sua grade horária direcionada às disciplinas do bacharelado.

Minha surpresa se baseia pelo fato do curso supracitado ter sido fundado como um curso exclusivo para a formação de professores de ciências e biologia para suprir a demanda mercadológica da região onde se localiza a faculdade. Isso é, o curso iniciou suas atividades como um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A modalidade Bacharelado foi implementada mais de uma década após a criação dessa Licenciatura e teve como motivação o movimento político daquela época para regulamentar a profissão de Biólogo no país. Após a criação da nova modalidade, a entrada por processo seletivo de vestibular tornou-se única e o ingressante deveria fazer a opção pela Licenciatura, pelo Bacharelado ou pelas duas modalidades.

Ressalto aqui que independente da habilitação escolhida pelo estudante, em ambos os casos, o graduado é considerado Biólogo, desde que devidamente registrado no Conselho Federal de Biologia (CFBio), Autarquia Federal de Fiscalização Profissional e seus respectivos Conselhos Regionais de Biologia (CRBios), através do Cadastro Nacional de Biólogos (CNB).

O curso analisado atende as exigências da Resolução CNE/CP 02/2015, estruturando sua grade curricular a partir deste documento oficial. O Ministério da Educação – MEC – exige desde 2015 que todos cursos de Licenciaturas apresentem, no mínimo, 3.200 horas somando-se as aulas teóricas, estágios, apresentações, entre outros módulos de aula. Abaixo, indico as especificações colocadas pelo parágrafo um do capítulo cinco da Resolução supracitada.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso

III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p.11).

Com essas novas diretrizes, o Ministério da Educação indica claramente a necessidade do aumento da carga horária dos cursos a fim de evitar a formação aligeirada de professores. A Resolução CNE/CP 02/2015, evidencia a necessidade de se vincular as teorias pedagógicas trabalhadas nas aulas presenciais com estágios em sala de aula para conhecer a rotina escolar e usar as vivências adquiridas como base na formação de professores. No sexto parágrafo do mesmo artigo aparece a colocação da exigência dos estágios nessa formação.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2015, p.12).

A carga horária exigida pelo MEC é dividida nesse curso em três grandes blocos de disciplinas: disciplinas biológicas, disciplinas complementares e disciplinas pedagógicas. Cada um desses blocos é integrado por um variado rol de disciplinas que versam sobre a mesma temática. A tabela 1 destaca a carga horária obrigatória de aulas presenciais e de estágios realizados.

| Ciclo básico da habilitação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas | | |
|--|-----------------|-----------------|
| Conjuntos de disciplinas | C. H. A. | C. H. E. |
| Disciplinas biológicas | 2220 | 540 |
| Disciplinas complementares | 450 | 0 |
| Disciplinas pedagógicas | 555 | 480 |
| Carga horária total | 3225 | 1020 |

Tabela 1: Conjunto de disciplinas da grade horária do curso de graduação analisada com a carga horária obrigatória de aulas, a carga horária obrigatória de estágios e a somatória das mesmas. Legendas: C. H. A. = carga horária obrigatória de aulas; C. H. E. = carga horária obrigatória de estágios e trabalhos.

As habilitações Licenciatura e Bacharelado têm durações previstas de oito semestres cada uma. O núcleo de disciplinas de formação básica – disciplinas biológicas e complementares – é comum para ambas as modalidades de curso, totalizando 3.210 horas de carga mínima de aulas presenciais e estágios obrigatórios para o Bacharelado e 4.245 horas para Licenciatura. Os gráficos 1 e 2 ilustram respectivamente, a distribuição de carga horária mínima obrigatória de aulas e estágios entre os blocos de disciplinas.

Carga horária obrigatória de aulas

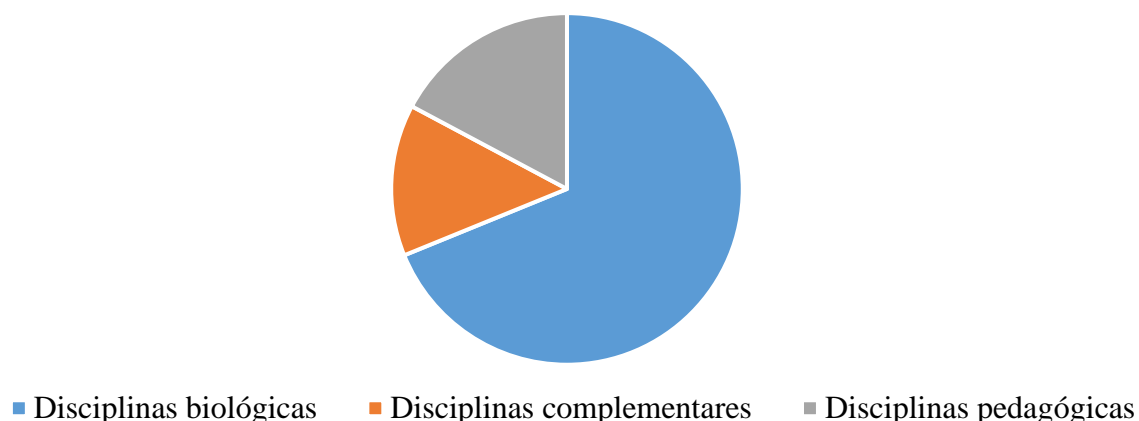


Gráfico 1: Representação da distribuição de carga horária mínima obrigatória de aulas entre os blocos de disciplinas da graduação em Licenciatura. Legenda: azul = disciplinas biológicas, laranja = disciplinas complementares, cinza = disciplinas pedagógicas.

Carga horária obrigatória de estágios e trabalhos

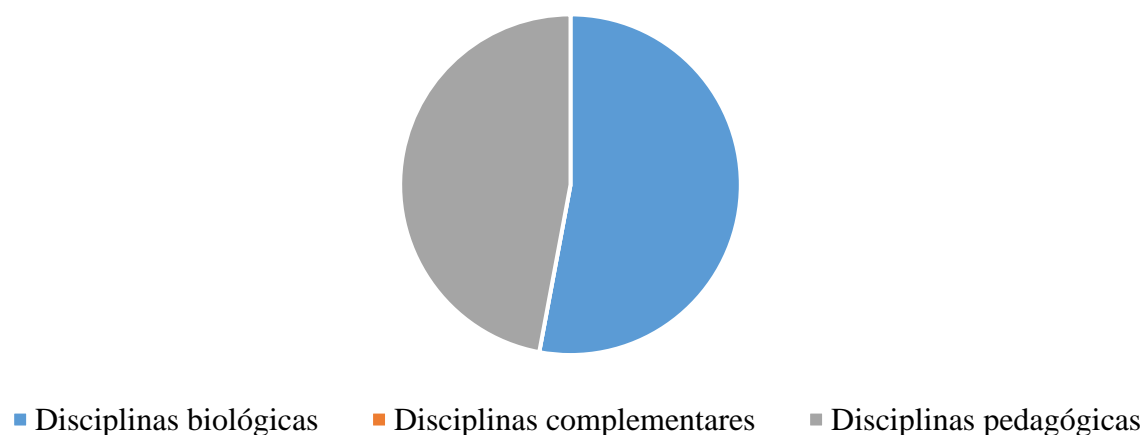


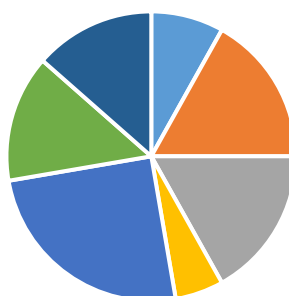
Gráfico 2: Representação da distribuição de carga horária mínima obrigatória de estágios e trabalhos vinculados aos blocos de disciplinas da graduação em Licenciatura. Não é evidente o setor de “disciplinas complementares” por não apresentarem carga horária referente a estágios e trabalhos extra sala. Legenda: azul = disciplinas biológicas, laranja = disciplinas complementares, cinza = disciplinas pedagógicas.

As disciplinas biológicas se organizam em sete conjuntos de conteúdo, sendo eles: (1) Biologia Celular, Tecidual e Embriologia; (2) Genética, Biologia Molecular e Evolução; (3) Botânica; (4) Microbiologia; (5) Zoologia; (6) Fisiologia; e (7) Ecologia e Conservação. Na tabela 4, temos as distribuições das cargas horárias mínimas obrigatórias de cada conteúdo e no gráfico 3, a ilustração gráfica das cargas horárias de aulas presenciais.

| Disciplinas Biológicas | C. H. A. | C. H. E. |
|--|-----------------|-----------------|
| Biologia Celular, Tecidual e Embriologia | 180 | 60 |
| Genética, Biologia Molecular e Evolução | 375 | 30 |
| Botânica | 375 | 120 |
| Microbiologia | 120 | 0 |
| Zoologia | 555 | 90 |
| Fisiologia | 315 | 30 |
| Ecologia e Conservação | 300 | 210 |
| Carga horária total | 2220 | 540 |

Tabela 2: Composição temática dos blocos de disciplinas biológicas destacando subdivisões, cargas horárias obrigatórias de aulas presenciais e cargas horárias obrigatórias de estágios. Legenda: C. H. A. = carga horária obrigatória de aulas presenciais; C. H. E. = carga horária obrigatória de estágios e trabalhos.

Disciplinas biológicas



- Biologia celular, tecidual e embriologia
- Botânica
- Zoologia
- Ecologia e conservação
- Genética, biologia molecular e evolução
- Microbiologia
- Fisiologia

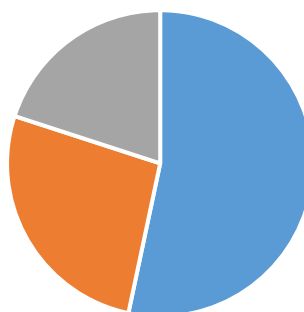
Gráfico 3: Representação da distribuição de carga horária mínima obrigatória de aulas presenciais entre disciplinas biológicas da graduação em Licenciatura. Legenda: azul claro = Biologia celular, tecidual e Embriologia; cinza = Botânica; azul = Zoologia; roxo = Ecologia e conservação; laranja = Genética, Biologia Molecular e Evolução; amarelo = Microbiologia; verde = Fisiologia.

As disciplinas complementares nesse curso surgem como forma de complementar a formação dos graduandos como biólogos com estudos referentes à três áreas: (1) Matemática e Física; (2) Química; e (3) Fundamentos Filosóficos e Sociais. As disciplinas correspondentes a estas três áreas versam sobre conceitos e técnicas das ciências exatas e humanas necessárias para a atuação profissional. Abaixo na tabela 3 e no gráfico 4, se indicam as cargas horárias exigidas nessas disciplinas e a representação gráfica dessa distribuição, respectivamente.

| Disciplinas Complementares | C. H. A. | C. H. E. |
|-----------------------------------|-----------------|-----------------|
| Matemática e Física | 240 | 0 |
| Química | 120 | 0 |
| Fundamentos Filosóficos e Sociais | 90 | 0 |
| Carga horária total | 450 | 0 |

Tabela 3: composição temática dos blocos de disciplinas complementares destacando suas subdivisões, cargas horárias obrigatórias de aulas presenciais e cargas horárias obrigatórias de estágios. Legendas: C. H. A. = carga horária obrigatória de aulas presenciais; C. H. E. = carga

Disciplinas complementares



■ Matemática e física ■ Química ■ Fundamentos filosóficos e sociais

horária obrigatória de estágios e trabalhos.

Gráfico 4: representação da distribuição de carga horária mínima obrigatória de aulas presenciais entre de disciplinas complementares da graduação em Licenciatura. Legenda: azul = Matemática e física, laranja = Química, cinza = Fundamentos filosóficos e sociais.

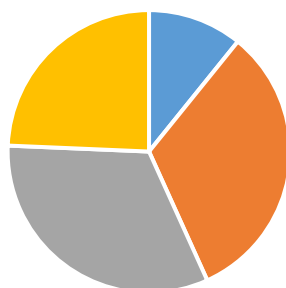
Por fim, para desenvolver com os graduandos conceitos e técnicas referentes à prática docente e discussões sobre Educação, as disciplinas pedagógicas se subdividem em quatro tipos de disciplinas: (1) Introdução à licenciatura; (2) Fundamentos teóricos e práticos da educação; (3) Fundamentos metodológicos; e (4) Componentes comuns à licenciatura.

As disciplinas do agrupamento Introdução à licenciatura apresenta aos graduandos as ideias dos principais educadores brasileiros e estrangeiros, discutindo temas como filosofia da Educação. Fundamentos teóricos e práticos da Educação trabalha associações entre políticas públicas e cenário escolar, fundamentações didáticas e desenvolvimento humano. Fundamentos metodológicos são disciplinas que integram o graduando nas escolas por meio de estágios de observação e prática. Componentes comuns curriculares tem destaque na pesquisa em ensino de ciências, entre outros. Essas subdivisões e cargas horárias mínimas exigidas estão colocadas na tabela 4. No gráfico 5, ilustro as proporções entre as cargas horárias de aulas presenciais.

| Disciplinas Pedagógicas | C. H. A. | C. H. E. |
|---|-----------------|-----------------|
| Introdução à licenciatura | 60 | 60 |
| Fundamentos teóricos e práticos da educação | 180 | 150 |
| Fundamentos metodológicos | 180 | 150 |
| Componentes comuns à licenciatura | 135 | 120 |
| Carga horária total | 555 | 48 |

Tabela 4: composição temática dos blocos de disciplinas pedagógicas destacando suas subdivisões, cargas horárias obrigatórias de aulas presenciais e cargas horárias obrigatórias de estágios. Legendas: C. H. A. = carga horária obrigatória de aulas; C. H. E. = carga horária obrigatória de estágios e trabalhos.

Disciplinas pedagógicas



- Introdução à licenciatura
- Fundamentos teóricos e práticos da educação
- Fundamentos metodológicos
- Componentes comuns à licenciatura

Gráfico 5: representação da distribuição de carga horária mínima obrigatória de aulas presenciais entre disciplinas pedagógicas da graduação em Licenciatura. Legenda: azul = Introdução à licenciatura; laranja = Fundamentos teóricos e práticos da educação; cinza = Fundamentos metodológicos; amarelo = Componentes comuns à licenciatura.

Em ambas as habilitações do curso, Licenciatura e Bacharelado, os estudantes têm a liberdade de cursar disciplinas em outros departamentos da faculdade e se matricular em disciplinas optativas disponibilizadas para o seu curso. Essa alternativa é permitida pela Diretoria com o objetivo de abordar assuntos relevantes à formação do profissional em Biologia que não são considerados essenciais.

2. Espaço organizacional dos encontros

O espaço físico ocupado pelos dois grupos foi o mesmo. Uma sala grande equipada com ar-condicionado, cadeiras, mesas e televisor. O televisor foi utilizado para reproduzir os vídeos selecionados. As imagens e sons dos círculos de cultura foram gravadas por câmera de vídeo.

Como descrito no capítulo anterior, os grupos tiveram conformação circular. Essa disposição permitiu que os participantes pudessem se olharem durante as conversações gerando um ambiente de maior confiança.

A mediação dos encontros foi realizada por mim, bem como a elaboração do roteiro utilizado, transcrição das falas e análise dos textos gerados após transcrição. O mediador se posicionou no círculo de pessoas com os demais participantes e o observador se manteve junto com o círculo de cultura. O esquema abaixo ilustra as posições dos participantes do círculo de cultura durante a coleta de dados (Figura 1).

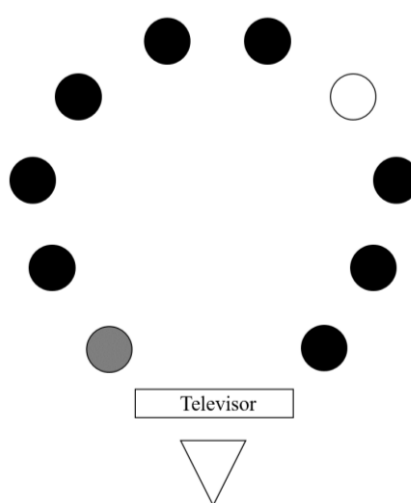


Figura 1: organização dos círculos de cultura. Esquema representativo do local que cada participante dos círculos de cultura se posicionou no espaço físico. Os círculos em preto representam os oito participantes voluntários de cada grupo. O círculo cinza evidencia a posição que o moderador ocupou na sala e o círculo branco, o observador. A forma retangular destaca onde o televisor se manteve e a forma triangular, o local da câmera de vídeo que captou as imagens e sons dos encontros.

3. Caracterização do Círculo de Cultura 1

O primeiro encontro realizado teve a duração de 2 horas e 3 minutos. Todos os estudantes convidados iriam concluir sua formação docente inicial no final do ano de 2017. Para que as conversas fossem embasadas com suas vivências de estágios iniciais e teorias trabalhadas em suas disciplinas obrigatórias, o encontro foi realizado no final do segundo semestre, no mês de novembro. A média de idade dentre esses estudantes foi de 24 anos.

Esses estudantes ingressaram em anos diferentes no curso de Biologia e dois deles optaram em realizar apenas as obrigatoriedades do curso para obter o grau de Licenciatura. Os outros seis estudantes desenvolveram monografias em áreas próprias das Ciências Biológicas e obtiveram também o grau de bacharéis. Duas das estudantes, as quais receberam os nomes

fictícios “Ana” e “Amanda” obtiveram o grau de bacharel e iniciaram a Pós-Graduação em diferentes faculdades. A Tabela 5 encontrada abaixo apresenta as informações dos participantes do círculo de cultura 1.

| Nome | Ano de ingresso | Ano de conclusão previsto | Modalidade do curso | Ingresso na Pós-Graduação |
|---------|-----------------|---------------------------|---------------------|---------------------------|
| Ana | 2012 | 2017 | Bac. e Lic. | Sim |
| Amanda | 2013 | 2017 | Bac. e Lic. | Sim |
| Bianca | 2013 | 2017 | Bac. e Lic. | Não |
| Luana | 2012 | 2017 | Bac. e Lic. | Não |
| Manuela | 2011 | 2017 | Lic. | Não |
| Monique | 2013 | 2017 | Bac. e Lic. | Não |
| Paulo | 2013 | 2017 | Bac. e Lic. | Não |
| Raul | 2012 | 2017 | Lic. | Não |

Tabela 5: Dados dos licenciandos participantes da pesquisa. Na tabela se encontram nomes fictícios adotados para cada um dos indivíduos, respeitando apenas a identificação de gênero sexual que cada um se identifica, além dos anos em que ingressaram no curso de graduação, o ano previsto de conclusão e a modalidade do curso. Legendas: Bac = Bacharelado, Lic. = Licenciatura.

O encontro foi dividido didaticamente em três momentos. O primeiro momento contou com a apresentação das diretrizes gerais do grupo, ou seja, expliquei ao grupo qual a finalidade do encontro, quais seriam os papéis desempenhados pelos presentes, pelo observador e pelo moderador, bem como estabelecemos o tempo limite de duas horas de duração. Após isso, o primeiro material, vídeo clipe e letra da música “Admirável chip novo”, foi apresentado a eles, iniciando a discussão. Posteriormente foram apresentados o vídeo clipe e a letra da música “*Another brick in the wall*” e trechos de obras selecionadas de Paulo Freire e Humberto Maturana, os quais representaram o início do segundo e terceiro momentos, respectivamente.

Acho importante apontar que os participantes desse grupo já se conheciam previamente por terem frequentado as mesmas disciplinas no decorrer do curso, o que facilitou a interação entre eles. Entretanto, os mesmos desconheciam os materiais que seriam apresentados no grupo, bem como os tópicos de discussão, os quais surgiram espontaneamente nas discussões incentivadas pelos materiais de apoio.

No primeiro momento de discussão o grupo apontou interesse em discutir a música “Admirável chip novo”, relatando que conheciam a música e iniciaram uma discussão sobre as interpretações que tinham da narrativa dada. Uma longa discussão nesse momento foi pautada sobre as imposições que os sistemas sociais e escolares exerciam sobre eles e nos agentes escolares. Qual a função do sistema educativo, da escola e dos professores? Assim como de

qual forma a relação entre educandos e educadores se estabelece, foram pautas de discussão entre os membros do grupo.

O segundo momento foi iniciado com a apresentação do segundo vídeo clipe, “*Another brick in the wall*”. Esse foi o momento de maior duração da discussão, no qual ocorreu a maior parte da imersão na discussão referente à função de educadores e educandos na educação escolar. Essa discussão se iniciou com as comparações e relatos de experiências próprias dos participantes em estágios em escolas da rede pública e nas aulas que tiveram na graduação e nas escolas de ensino fundamental e médio que frequentaram. O ponto principal que subsidiou as discussões posteriores foi a relação que eles tiveram com seus professores e com a escola.

Quando a discussão se encaminhava para as formas alternativas de relações entre educadores e educandos, apresentei excertos das obras de Freire e Maturana, o que representa o início do terceiro e último momento desse círculo de cultura. A partir disso, o grupo se separou quanto as percepções que tiveram da leitura dos textos. Alguns participantes gostaram e sentiram suas demandas representadas pelas ideias colocadas, criticando o tipo de educação básica e formal que tiveram, enquanto que outros participantes entraram em conflito com os demais por acharem os textos apresentados fora do contexto brasileiro.

Algo que me chamou muito a atenção foi o monopólio que a compreensão do senso comum referente ao estado da educação brasileira teve nas falas dos participantes. Senso comum que relatava a situação de professores que tinham jornadas diárias exaustivas em diversas escolas por salários que estão aquém da realidade e as dificuldades de se estabelecer um relacionamento harmônico com os estudantes e com os demais professores nas escolas foram recorrentes nos três momentos do primeiro grupo.

4. Caracterização do Círculo de Cultura 2

Assim como para o primeiro grupo, o segundo encontro teve a participação de oito pessoas e foi formado por seis professoras e dois professores. Todos eles tiveram formação inicial em Ciências Biológicas na mesma faculdade que os participantes do Grupo 1. Esse segundo encontro teve duração de 1 hora e 59 minutos.

Dentre eles, apenas o participante Ícaro optou por não concluir as demandas necessárias para se graduar como bacharel, obtendo o grau de licenciado em Ciências Biológicas. Os demais obtiveram diplomas com modalidade dupla. Até o momento da realização do encontro, apenas Arthur e Fábio tinham iniciado Pós-Graduação. A média de idade desses professores foi de 27 anos.

Uma tabela com as informações dadas dos participantes do círculo de cultura 1 supracitadas foi organizada e disponibilizada abaixo (Tabela 6).

| Nome | Ano de ingresso | Ano de conclusão | Modalidade do curso | Atuação profissional | Ingresso na Pós-graduação |
|----------|-----------------|------------------|---------------------|---|---------------------------|
| Arthur | 2011 | 2016 | Bac. e Lic. | Prof. de biologia na rede particular | Sim |
| Fábio | 2010 | 2015 | Bac. e Lic. | Prof. de ciências em curso filantrópico | Sim |
| Gabriela | 2011 | 2015 | Bac. e Lic. | Profa. de biologia na rede particular | Não |
| Jéssica | 2011 | 2015 | Bac. e Lic. | Profa. de ciências na rede pública | Não |
| Ícaro | 2013 | 2016 | Lic. | Prof. de biologia na rede particular | Não |
| Larissa | 2011 | 2015 | Bac. e Lic. | Profa. de ciências na rede particular | Não |
| Letícia | 2011 | 2015 | Bac. e Lic. | Profa. de ciências na rede particular | Não |
| Rogério | 2012 | 2016 | Bac. e Lic. | Prof. de ciências em curso filantrópico | Não |

Tabela 6: Dados dos professores participantes da pesquisa. Na tabela se encontram nomes fictícios adotados para cada um dos indivíduos, respeitando apenas a identificação de gênero sexual que cada um se identifica na escolha desses nomes. Outras informações dispostas são os anos em que ingressaram e o ano que concluíram o curso de graduação, a modalidade do curso e a atual profissão exercida. Legendas: Bac = Bacharelado, Lic. = Licenciatura.

A fim de conduzir o grupo e a posterior discussão baseada na comparação dos dois círculos de cultura, o segundo grupo se pautou no mesmo roteiro e materiais, também sendo separado em três momentos.

O momento inicial contou com a apresentação de cada um dos membros do grupo, visto que nem todos os participantes tinham se formado no mesmo ano, o que fez com que alguns não se conhecessem. Após as apresentações e as definições das diretrizes do grupo, o primeiro material foi apresentado aos membros e a discussão foi iniciada. O contexto do vídeo clipe “Admirável chip novo” favoreceu as manifestações dos participantes para relatar como se sentiam nas escolas que estavam trabalhando. Destacaram em seus relatos o sentimento de opressão em relação a inserção nas escolas e nos direcionamentos de sua prática, relatando pouca liberdade para prepararem suas aulas e as aplicarem.

Com a discussão se direcionando para o tema “relação entre educadores e educandos”, apresentei o segundo material ao grupo. O vídeo clipe “*Another brick in the wall*” foi bem recebido pelos participantes que o usaram para relatar suas percepções sobre quais seriam as funções de discentes e docentes na relação educacional e em como as relações que eles e seus colegas de profissão estabelecem com educandos interferem na aprendizagem.

Por fim, o fechamento das discussões se estabeleceu com a leitura dos textos selecionados de Freire e Maturana. Os professores e as professoras presentes no grupo se identificaram com as ideias propostas pelos autores, discutindo o inacabamento humano e a prática docente.

Um ponto que acho importante a destacar ao leitor é que esses professores usaram majoritariamente exemplos de vivências próprias que tiveram como educadores para discutir algumas concepções do senso comum e relataram ações de colegas que consideravam não estar de acordo com a atuação de professores. O não posicionamento de suas falas como educandos pode nos mostrar que esses professores se apropriaram de saberes importantes para sua prática docente.

CAPÍTULO 5

Discussão das categorias de análise

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

FREIRE, 2017, p. 53

Conforme descrito no capítulo “Procedimentos Metodológicos”, a análise dos dados coletados foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003). Essa

metodologia se baseia na interpretação de textos a partir do estabelecimento de unidades de análise e de categorias. As unidades que serão apresentadas são excertos das transcrições dos encontros com os círculos de cultura, interpretadas sob conceitos extraídos das obras de Paulo Freire e Humberto Maturana. Ou seja, interpretarei as falas dos participantes a partir das minhas leituras dos autores, isto significa que as categorias elaboradas foram categorias teóricas.

Na tabela 1 destaco as obras analisadas, as quais utilizei para o entendimento das problemáticas apontadas e das categorias de análise desse trabalho.

| Obras consultadas no levantamento das categorias de análise | |
|--|--|
| Paulo Freire | Humberto Maturana |
| Educação como prática da liberdade (FREIRE, 2014) | A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana (MATURANA & VARELA, 2007) |
| Pedagogia do oprimido (FREIRE, 2015) | Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2015) |
| Conscientização (FREIRE, 2016) | Emoções e linguagem na educação e na política (MATURANA, 2005) |
| Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 2017) | Formação humana e capacitação (MATURANA & REZEPKA, 2006) |

Tabela 1: obras completas consultadas dos referenciais teóricos que serviram como subsídio no levantamento de categorias de análise desse trabalho. Na tabela encontramos o título da obra em português, os autores e o ano da edição consultada.

A discussão das falas dos participantes foi realizada a partir da seleção de diálogos que continham unidades de análise referentes as categorias levantadas. No texto, trarei fragmentos de diálogos entre os participantes dos círculos de cultura, sublinhando as unidades de análise, utilizando-as para interpretar as manifestações sob a perspectiva dos conceitos de Paulo Freire e Humberto Maturana.

1. Categoria de análise: Ser educador

Essa categoria de análise emergiu de minhas leituras dos textos gerados das transcrições de ambos círculos de cultura. Em diversos momentos dos encontros, os participantes dialogaram sobre o que é ser educador a partir de duas perspectivas. A primeira refere-se à ação deles como docentes, refletindo sobre sua futura prática, os problemas enfrentados em suas vivências e algumas problematizações sobre a profissão. A segunda perspectiva é baseada nas vivências que professores e professoras tiveram como profissionais no seu convívio na escola.

1.1 Categoria “Ser educador”: O que é ser educador para o grupo de licenciandos?

Após a apresentação do terceiro material, os excertos de textos de Paulo Freire e Humberto Maturana, Paulo iniciou sua fala relatando que acredita que as mudanças estruturais são de responsabilidade das pessoas, não da educação. Em sua visão, a educação torna-se ferramenta que empodera as pessoas para agirem como transformadores da ordem social. Amanda concorda com Paulo e desenvolve sua ideia utilizando suas leituras sobre as ideias de Paulo Freire sobre a função dos professores.

***Amanda:** Eu compactuo muito com a sua ideia, porque até o próprio Freire traz um pouco disso de a gente não pode ter essa ambição de mudar todo o sistema que tá cortando essa criatividade desses alunos, que tá impondo toda essa pressão, mas eu vejo eu como professora em pensar a minha prática como que ela promova a cidadania. Que ela promova o empoderamento e a transformação dos meus alunos e isso é totalmente possível a partir do momento que a sua estratégia promova a reflexão, faz com que seu aluno se empodere de habilidades próprias tanto da área que você tá dando aula, como dele mesmo, de ele ver que ele é capaz, de ele ver que ele tem voz, de ele ver que ele é capaz de questionar aquilo que tá sendo imposto. Isso é você promover cidadania. Isso é você fazer com que ele possa questionar a sociedade que ele está vivendo. Que ele possa discutir entre os colegas, quando ele chegar em casa, ele discutir com os pais a respeito do que tá sendo imposto dentro da sociedade. A partir do momento em que você faça com que o aluno tenha movimentos cognitivos dentro da cabeça dele a ponto de argumentar, de questionar, de refletir, você faz com que ele transponha aquilo que você está discutindo de biologia pra vivência dele cotidiana. Se você faz essas relações entre o que ele tá aprendendo com a sociedade que ele vive, ele consegue fazer essa transição. Ele passa a questionar o que tá sendo imposto a ele.*

Com a fala acima podemos entender qual o objetivo de Amanda em ser professora. A participante vê a prática docente como força que fomenta a reflexão e a conscientização. Amanda revela que uma prática docente bem quista é aquela que se baseia em momentos de aula que converse com a realidade do educando e ressignifique concepções e crenças.

Amanda remete sua fala à Paulo Freire quando salienta ser importante transformar a criatividade dos educandos. Durante a graduação, Amanda realizou estágios em laboratórios de pesquisa que investigam temas pedagógicos e, possivelmente, Amanda já realizou leituras sobre o autor, o que a fez querer trazer à discussão o conceito de “curiosidade” trabalhada pelo autor em diversas obras.

Freire afirma que a curiosidade epistemológica é a força motivadora que impulsiona os processos de criação e recriação constante de conceitos. Em seu livro *Cartas à Cristina*, Freire (2015, p. 183) escreve que “*é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória*”. Ao exercermos esse movimento reflexivo, transformamos nossa curiosidade, transformando a curiosidade ingênua em epistemológica.

Outro conceito vinculado à “curiosidade” trazida por Amanda é a “conscientização”, conceito estruturante da educação libertadora proposta por Freire. Conscientização para o autor é a transformação da consciência intransitiva em transitiva ingênua em crítica. Nas palavras do autor:

Logo, a conscientização implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objetivo cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico.

Assim, a conscientização é teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais “desvelamos” a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num “estar diante da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato ação-reflexão (FREIRE, 2016, p. 56)

Com esse excerto da obra podemos entender melhor o objetivo docente de Amanda. Para ela, ser professora é utilizar o espaço relacional construído em sala para a reinterpretação constante de verdades e certezas trazidas pelos seus estudantes. Essa reflexão em sala é inicial, abrindo caminho para reflexões outras realizadas fora de sala, questionando opressões que sentem em sua vida extra sala.

A conscientização é um compromisso que professores devem firmar em sua prática docente. Para Freire (2016), conscientizar é ato constante e exige engajamento uma vez que se conscientizar é ato recorrente a cada nova manifestação humana. Segundo ele, a conscientização “[...] é óbvio, não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, prepara os homens, no plano de ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 2015, p. 158).

Nessa perspectiva, a conscientização torna-se meio para a humanização. Ou seja, a educação torna-se ferramenta conscientizadora e, conseqüentemente, humanizadora. Ao entender seus educandos como pessoas que estão na busca constante de ser mais, como proposto por Freire, Amanda orienta a sua prática pela educação libertadora. A desmistificação dos fenômenos naturais e sociais apresenta importância impar na conscientização.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a” (FREIRE, 2014, p. 60)

Com essa passagem entendemos a importância que Amanda dá ao ensino de biologia. A participante continua sua fala, na qual destaco duas unidades de análise importantes para compreendermos a argumentação da participante:

Amanda: *Então eu acho que essa transformação começa no líquido mesmo e isso vai se extrapolando. Você não vai conseguir destruir todas as pressões que existem dentro da escola e todo esse desânimo geral, mas você pode suscitar no seu aluno a partir do momento que você o conhece, que você vê como ser humano e que você capacita, você dá voz a ele, você faz com que ele desenvolva habilidades que antes ele não era capaz de enxergar, você amplifica a visão dele de uma forma extraordinária, você transforma ele de uma forma surreal. Se você conhece aquele aluno que tem uma capacidade que os outros professores cortam e você valoriza aquela capacidade dele, você tá empoderando ele. Você tá fazendo com que ele veja que ele é capaz e isso vai promover cidadania. Isso vai promover uma mudança estrutural de fato, dentro do contexto daquele aluno. Ele vai chegar em casa confiante. Ele vai chegar em casa e às vezes vai assistir junto com a família dele o Jornal Nacional e vai falar “eu não acredito nisso que esse cara tá falando”. Começa a questionar tudo que ele tá vendo. Eu preciso fazer alguma coisa e esse movimento nem é da sua responsabilidade, é dele e isso é mágico, porque você faz com que ele seja responsável pelas suas próprias reflexões. Eu acho que aí chega nisso tudo.*

Amanda utilizou o termo “voz” para denunciar imposições a que professores submetem aos seus estudantes. Para cumprir os cronogramas e os conteúdos programáticos, professores dão voz aos conceitos e em consequência desprezam a voz de seus educandos. Ao considerar a “voz” de seus estudantes, Amanda os entende de forma amorosa e dialógica. Para Maturana e Varela (2007):

Esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de *amor* - ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a *aceitação do outro ao nosso lado* na convivência. Esse é o fundamento biológico do fenômeno social: sem amor, sem a aceitação do

outro ao nosso lado, não há socialização, e sem socialização não há humanidade” (MATURANA & VARELA, 2007, p. 268-269).

Com essa passagem podemos entender o amor como potencialidade e capacidade humana. Ou seja, o compromisso com o outro se dá no amar. A emoção do amar é condição central do diálogo, e por tanto é fundamental para as relações que ocorrem em sala de aula. Sendo assim, educar torna-se um ato de amor. Ao relatar a importância que vê Amanda se comprometer com a formação humana de seus estudantes. Bem como Maturana, Freire (2017) destaca ser base das relações humanas o amor e o respeito pelo próximo.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever e propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2017, p. 59-60).

A segunda unidade de análise destacada ressalta a diferenciação que Amanda faz das atribuições de educadores e educando e, conseqüentemente, determina a importância dada à prática docente. Pelo seu relato, Amanda entende ao se respeitar seus estudantes, professores criam ambiente favorável para a construção da autonomia deles, entretanto, não toma a responsabilidade de ser a protagonista nessa relação, libertando seus pares das amarras sociais impostas por um sistema opressor.

A autonomia para Freire é a libertação do ser humano do determinismo, reconhecendo abertura às múltiplas possibilidades. A autonomia é compromisso com o ensinar a pensar certo baseado na coparticipação e na dialogicidade com o mundo dos estudantes. A prática docente que respeita a autonomia e cria espaço para o seu desenvolvimento, exige do professor reflexão contínua sobre sua prática, alinhando discurso e ação. Dessa forma, a autonomia se compromete com a humanização e a conscientização dos educandos. Para ele, “o trabalho de construção de autonomia é o trabalho do professor com os alunos, não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2017, p. 63).

Em resposta a Amanda, Ana contra-argumenta relatando uma insegurança que ela enxerga em si como professora. Diferente de Amanda, a qual alega ser de responsabilidade dos professores possibilitar as ações que auxiliem o educando desenvolver sua autonomia, Ana toma para si responsabilidade de conceder autonomia, o que causa frustração a mesma. Seu medo é

ser incapaz de conseguir se relacionar com todos os educandos, disponibilizando a eles aulas que os libertem das pressões sociais. Abaixo temos o diálogo estabelecido entre Ana e Amanda.

Ana: *Eu acho que isso faz toda a diferença na vida de um aluno e é maravilhoso, é a graça e é o motivo de pensar em seguir essa carreira. É muito gratificante você ver que you changed the life of someone, that you did for a person, well there, that you freed someone, that you did with that she thought for herself or think about things of you have more conscience of yourself and the world that she lives, but, from now, I am very pessimistic. But I stay thinking about all the young people in Brazil and they are not all of them who will have this opportunity and this leaves me very, very, very sad? Well, that's good, if I give a class for a group of forty students, how many of them I will be able to empower and free, really, do you know?*

Amanda: *But it is very ambitious to want to be in all the classrooms of all the schools in all the places.*

Ana: *É, pois é.*

Amanda: *Não dá.*

Ana: *É muito triste porque existe potencial em todas essas pessoas e não são todos que vão ter a oportunidade de ter uma formação libertadora que empodere mesmo eles assim. I stay very, very frustrated for this.*

Amanda: *But I think that people need to believe in our context itself, because people get scared. Because it is terrifying to think "ourselves - inside your own room you manage to reach one, that one is already enough, you have fulfilled your role. If you are already giving the maximum that you can achieve, if you are already giving that as something that you love and you love that student, then it is already done.*

Monique: *Eu acho que isso que dá o gás de você sempre querer continuar. Eu lembro muito da correria de dar o minicurso, eu e a Amanda íamos para o Estado de manhã, saíamos correndo, comíamos lá, comprava comida lá com eles, chegávamos lá já pensando "nossa senhora, esse inferno de dia", mas acabava e a gente tava rindo de "nossa, você viu que a colocação que ele fez?", lavava a alma. Eram duas aulas que, nossa.*

Amanda: *Transforms up to the people.*

Ana: *Ourselves, it is wonderful to give a class, I love.*

Ana inicia sua fala relatando que compreende que a função dos professores no sistema escolar é imprescindível para o desenvolvimento da sociedade, o que contribui com sua escolha profissional. Entretanto, Ana parece se deslumbrar com ações que acha possível aos professores. Mudar seus estudantes, suas concepções e libertá-los do que considera opressor é mote para o trabalho da participante. A graduanda toma o protagonismo da relação educacional.

Ao mesmo tempo que considera a profissão como oportunidade de se encontrar, Ana relata grande frustração e pessimismo, uma vez que não conseguirá ser professora para todos os jovens do país, o que, segundo ela, asseguraria sua formação escolar. Esse pessimismo de Ana pode ser explicado pelo fato dela desconsiderar o educando da relação educacional. Ela toma um papel um tanto quanto autoritário de promover a libertação de seus alunos, como se

ela tivesse a capacidade de dar autonomia a seus pares, enquanto que segundo Freire, autonomia é algo conquistado em cada relação e de forma única. Ser autônomo é se permitir a autonomia.

Em resposta a essa primeira fala, Amanda questiona sua colega quanto a sua ambição. Ana parece entender que Amanda concorda com seu anseio e continua evidenciando frustração por não conseguir atingir a meta que se estipulou. Algo que devo questionar é a origem da frustração de Ana. A partir das suas falas no círculo de cultura é possível inferir que a origem dessa frustração esteja em vivências anteriores como estudante em que não conseguiu ser vista pelos seus professores, como se seu maior anseio fosse ter sido vista, assumindo esse papel para si, garantindo que seus estudantes não passem por isso.

Essa frustração é autêntica, mas aceitar sua autenticidade não é responder ao questionamento anterior. Aprofundando a busca por essa questão, devo levantar o papel de sua formação docente inicial. No momento dessa fala Ana estava a poucos dias de se graduar como professora, ou seja, passou anos na universidade cumprindo os créditos necessários para ter formação dupla, cursou disciplinas, realizou inúmeras horas de estágios em escolas e iniciou pós-graduação em Ciências Biológicas. Entretanto, ao que aparenta, Ana não teve muitas oportunidades para refletir suas concepções sobre ser professora.

A formação docente deve estimular as reflexões à luz de conceitos pedagógicos sobre vivências em sala de aula, tanto as que tiveram enquanto discentes na escola básica e superior, como as que subsidiam seus estágios obrigatórios. Essa prática reflexiva auxilia professores em formação inicial a passar da transitividade ingênua para a transitividade crítica. Uma formação docente que não estimula a reflexão dessas questões favorece a acomodação de seus graduandos na transitividade ingênua e não sua integração nas discussões que auxiliam na ressignificação de vivências e conceitos. Segundo Freire (2014):

A acomodação exige dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. É comportamento característico dos regimes flexivelmente democráticos. O problema de ajustamento e de acomodação se vincula ao do mutismo a que já nos referimos, como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática. Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas. (FREIRE, 2014, p. 100).

Como futura educadora, Ana mostra-se frustrada a frente da impossibilidade de garantir ensino de qualidade para todos de forma global. Esse sentimento de impotência pode ser explicado pela formação de professores que o meio universitário atual oferece. Essa formação, de uma maneira geral, se baseia em propostas de ensino tecnicista sem senso crítico, o que

diverge do papel da universidade, além de induzir os novos professores a se transformarem em técnicos de ensino e não intelectuais transformadores (GIROUX, 1997).

Essa tendência tecnicista desmotiva e afasta os alunos de seus ideais de colaboração, levando cada vez mais à formação de professores descrentes do potencial de transformação que a educação tem em um contexto de libertação social e pessoal (FREIRE, 2017). Professores desmotivados não acreditam em seu potencial como pessoas capazes de transformar a sociedade em que estão inseridos, conseqüentemente seus discentes não desenvolvem o hábito de questionar as filosofias vigentes.

Amanda e Monique focam a problemática sobre um segundo prisma. Elas ignoram o problema quantitativo e pensam de maneira qualitativa. Para elas, torna-se impossível um professor enfrentar uma problemática de grande escala sozinho. Deve-se pensar de maneira local e coletiva, na qual o educador pode atuar como transformador social, tal como Luana aponta em sua fala, concluindo a discussão entre Ana, Amanda e Monique.

Após a exibição do primeiro material de apoio, um diálogo sobre a pressão que educandos sofrem pelo sistema escolar é iniciado entre Ana, Bianca e Amanda. O trecho do diálogo que selecionei traz unidades de análise que contemplam mais de uma categoria de análise, por esse motivo será reanalisado adiante em outros tópicos. A seguir temos um fragmento do diálogo que relata como os educandos sentem-se nessas relações.

Bianca: “Ah, essa pessoa desistiu da escola. Nossa, não vai virar nada. Não vai dar certo”. Até quando isso é culpa da pessoa, né?

Amanda: Isso que você falou assim, eu fico pensando muito em como esse jovem está assim. [...] O currículo, a estrutura da escola, os próprios professores, a apostila do Estado, eles estão tentando enquadrar eles, doutrinar. E são essas imposições, parece. Daí, até na música eles tão falando “e até parecia que eu tinha me libertado” que parece que por mais que esses alunos tenham alguns momentos que esses alunos possam expressar a opinião, que eles possam expressar, que eles possam se movimentar, que eles possam discutir entre eles, sempre, por exemplo, com as intervenções de estágio ou com alguns projetos que alguns professores que tenham uma formação continuada ou que tão mais preparados para que possam fazer coisas mais diferentes que eles façam, eles voltam para aqueles professores que continuam pegando a apostila do Estado e passando ela pro quadro para os alunos copiarem, o que é muito triste, por que esses alunos, eles têm aquela criatividade e que o que o Freire fala uma criatividade espontânea que o professor deve transformar em uma criatividade epistêmica. Só que o professor não faz isso. Invés dele pegar essa criatividade espontânea e transformar em criatividade epistêmica, ele corta porque o currículo e as provas externas direcionam para você fazer tudo tabelado, tudo direcionado, tudo depositado no aluno, e ele não tem liberdade para questionar, para se comunicar, pra nada.

Bianca e Amanda discutem um ponto do diálogo que se iniciou anteriormente pelo grupo quando relatavam a pressão que sentem do sistema educacional. Segundo o grupo, essa pressão parece se manifestar de forma com que faça o educando desistir da educação. Nessa perspectiva apontada, o processo educacional do Ensino Fundamental, Médio e Superior tornam-se barreiras que os estudantes devem ultrapassar para libertarem-se.

Bianca inicia sua fala relatando a dificuldade de entender o fracasso escolar como culpa exclusiva do estudante. Na visão dos membros desse círculo de cultura, currículo, estrutura física da escola, professores e materiais tornam-se ferramentas de opressão; tornam-se instrumentos doutrinadores que cerceiam a liberdade dos estudantes. Nessa lógica, concebem o professor como agente doutrinador e autor da educação bancária.

Na educação bancária, educadores e educandos tomam papéis intrinsecamente distintos pela sua própria concepção. Professores atuam como agentes do conhecimento que transmitem aos seus pupilos fragmentos de sua sabedoria. Os discentes, por sua vez, devem obedecer às diretrizes dadas por seus superiores. Freire (2017) denuncia a educação bancária como ferramenta de manutenção da opressão. Em contramão desse tipo de prática, o autor destaca uma prática baseada na dialogicidade e na conscientização, a educação libertadora.

Essa confluência entre práticas bancárias e libertadoras de professores é destacada na fala de Amanda. Segundo ela, uma alternativa para mudar essa problemática é a formação continuada. Professores que têm a oportunidade de continuar sua formação e de refletir suas intervenções em sala de aula se capacitam para se desenvolver novas metodologias de aula que contemplem mais formas de se relacionar. Na perspectiva apontada, professores reflexivos que se entendem como inacabados têm o papel de contrapor com sua prática a educação bancária, trabalhando com a transitividade de seus estudantes.

Em suas obras, Freire (2014, 2017) defende a educação como meio para trabalhar a transitividade da consciência em sala de aula. Para o autor, o homem como ser histórico e com o constante ímpeto de *ser mais*, deve conscientizar-se para vencer a intransitividade. Um ser intransitivo é considerado acabado, cujos interesses se restringem a ao seu meio físico/biológico e social, sem confrontar as amarras sociais que o oprimem. Conforme estabelece relações dialógicas com outros homens, com o meio físico e social ao seu entorno, torna-se um ser de consciência transitiva. Ao pautar sua prática com a educação libertadora o educador compromete-se com a mudança da transitividade da consciência.

Segundo Freire (2014), a consciência humana pode se manter de três formas: intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. Seres humanos nascem com consciência

intransitiva, podendo manter-se assim se não for estimulada. Um ser de consciência intransitiva tem seus interesses limitados às formas mais vegetativas de vida. Segundo o autor, sua consciência “representa um quase *in-compromisso* entre o homem e sua existência” (p. 81). Ao ampliar seus interesses e buscar respostas para fenômenos no mundo, sua consciência passa da intransitividade para a transitividade.

A primeira transitividade da consciência é denominada de ingênua pela simplicidade que ancora sua busca por respostas sobre suas intervenções no mundo. Seres ingênuos tendem a manter uma devoção pelo passado e a subestimação de seus atos, acreditando que o tempo passado foi superior ao atual e que suas ações pouco ou nada interferem no meio em que se encontram.

Ao entender-se como ser histórico-social que vive em uma sociedade política democrática, desenvolve a consciência na transitividade crítica. Com isso, firma compromisso com o mundo, entendendo suas vivências como atitudes políticas e históricas com capacidade de interferir no mundo que o cerca. Para Freire (2014), o ser humano só se entende como ser histórico social quando estabelece relações dialógica com seus pares sobre suas vivências no mundo.

Sendo assim, a educação escolar toma papel impar na mudança de transitividade, pois é local privilegiado para as crianças entrarem em contato umas com as outras e com adultos e trocarem experiências por uma diversidade de relações humana. Entretanto, os agentes escolares desse local devem se comprometer com a conscientização de seus educandos, favorecendo a individualidade e não a massificação, pois a passagem da transitividade ingênua para crítica ocorre “somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Trabalho educativo advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial” (p. 85).

Dito isso, Amanda afirma em sua fala que entende o professor como o profissional que tem capacidade de interferir na conscientização dos jovens, auxiliando-os na descoberta do mundo, o que a mesma traduz como trabalhar a “criatividade espontânea e transformar em criatividade epistêmica”. Ainda segundo ela, o impeditivo para essa transformação que se trata na perspectiva Freireana do processo de conscientização é a massificação e burocratização do ensino. Provas e cronogramas fechados atam as ações conscientizadoras dos professores.

Para a graduanda, a estrutura em que a escola está baseada com materiais apostilados, provas externas que avaliam turmas e professores e legislação impositiva representa mecanismos de opressão ao professor, o mantendo em práticas pautadas na transmissão de

conhecimento, negando seus estudantes em uma relação não dialógica. Professores que se mantêm na não-reflexão de sua prática e da negação do outro na convivência, são professores que se consideram acabados e superiores aos demais.

1.2 Categoria “Ser educador”: O que é ser educador para o grupo de professores?

Os membros do segundo círculo de cultura pautaram a discussão entre eles em três temas: quais são as funções que educadores devem assumir na formação de seus educandos, quais as problemáticas profissionais que encontraram na recente carreira docente e algumas reflexões sobre a relação que estabeleceram em sala de aula. Esses temas foram utilizados como divisões da discussão da categoria “ser educador” aqui apresentada.

A partir deste momento, trarei falas que deflagram as responsabilidades dos docentes na relação com seus discentes, mencionadas pelos participantes. Esse tema foi abordado em diferentes momentos do encontro. A primeira fala veio em resposta de uma intervenção que realizei momentos após a apresentação do segundo material de apoio, o vídeo clipe “*Another brick in the wall*”.

A intervenção veio em resposta a uma discussão iniciada por Jéssica que relatava uma vivência na escola onde ela trabalha. A participante relatou que um professor indagou suas discentes sobre a sexualidade de Jéssica, realizando comentários de conotação sexual. As meninas que relataram esse fato disseram que esse tipo de comentário e indagação é recorrente nas falas dele. Os demais participantes mostraram-se chocados com a atitude do professor e começaram a discutir como professores usam seu lugar privilegiado dentro da escola para manipular os discentes em benefício próprio. Após essa discussão inicial, direcionei ao grupo a pergunta: Nessa situação, dentro da escola, qual é o papel de vocês professores?

Larissa: *Eu acho que exatamente, é tentar não propagar esse tipo de coisa, né?! Então, quando a gente presencia ou que um aluno traz isso pra gente, como a gente vai reagir perante disso, se a gente vai concordar, ou se a gente vai trazer a visão contrária. Eu acho que é evitar ser esse tipo de pessoa. Eu, voltando um pouquinho, um conceito de respeito que eu sei que os alunos não têm, e eu acreditamos que isso é tanto na pública, quanto na particular. Eles não sabem o que é ser respeitado e o que é respeitar. [...] O que é respeito, eu acho que é isso que falta, pra gente levar para os alunos é essa questão do que é respeitar e exigir respeito também, porque a partir do momento em que eles não aceitam essas brincadeiras, quando eles não se identificam tanto com esse tipo de brincadeiras as coisas vão começar a mudar. Eu acho que a gente como professor tem essa função de não reproduzir, não dá continuidade a esse tipo de atitude e sempre que a gente puder trazer uma perspectiva contrária, melhorar aquela autoestima, porque era aquilo que eu estava falando, na sala de aula existe inúmeros fatores, não só. Então, sempre que eu puder ser um agente diferente, por mais que naquele momento pareça que*

não é nada, eu acredito que uma sementinha fica, né? Porque é aquilo, a gente pega eles um ano, no ano seguinte, muitas vezes é outra professora, e muitas vezes você pega uma resistência e lá e quebrar. Então cabe a nós se a gente vai quebrar ou vai deixar passar.

Larissa respondeu se baseando em atitudes que acredita que professores devem ter quando se relaciona com seus discentes. Para ela, um docente não deve atuar propagando discriminações e preconceitos. Segundo a participante, a profissão docente deve estar atrelada a um posicionamento político que combate esse tipo de pensamento.

Em outros momentos do encontro, Larissa destacou exemplos de discriminações que quer combater enquanto professora. Discriminações baseadas na fisionomia das pessoas e em seus gêneros sexuais são exemplos de atitudes nas quais ela se vê combatendo com sua prática. Observando suas expressões verbais, para verbais e a frequência de relatos dessa natureza, acredito que essa demanda pessoal da participante é originária de suas vivências anteriores à atuação como docente, sendo perceptível que se incomoda de forma intensa frente a esses relatos. Outro exemplo de sua revolta frente a essa problemática, torna-se evidente na fala transcrita abaixo:

Larissa: *Uma das coisas assim, esse ano, que eu ficava muito revoltada, tinha um colega que não estava em sala de aula, no mesmo prédio que eu, em que ele humilhava extremamente os alunos, e colocava apelido, ele chamava de burro, ele xingava. Então assim, desde apelidos de obesidade, de magreza, de coisas assim, tanto com ele, quanto em tratamento entre os próprios colegas, ele fazia piadinhas, e logo em seguida ele pedia desculpas. Então assim, ele te xingava, brigava, te tratava muito mal, e depois ele vinha e pedia desculpas, e era inocente. E isso me revoltava demais. E o que mais me incomodava era ver que os alunos idolatravam esse tipo de papel. Então, isso não era só nesse, claro que tinha outros professores, mas eu não presenciava tanto, como eu presenciava e os alunos tinham um carinho com uma pessoa que tratavam eles assim? E eu pensava, como isso tudo é tão deturpado nas mentes desses alunos. Como é que eles conseguem olhar para uma pessoa que destratam eles dessa maneira e gostar tanto, né? [...]. Pra mim o que me incomodava mais, não era o professor que não soube controlar a proximidade, era aquele que destratava o aluno, que colocava apelido, chamava de orelhudo, de gordo, de magro, coisas que hoje em dia a gente estar lutando o tempo inteiro para que as pessoas parem de falar. Então isso, era na sala dos professores, viram pra mim e fala “que professora mulher é frouxa”. Então, tipo assim, esses tipos de comentários é que a gente luta para sair das bocas dos alunos, luta para sair do nosso dia-a-dia e a gente encontra nos professores. [...]*

Esse segundo trecho das falas de Larissa reafirma seu objetivo como professora. Nesse, é possível observar a revolta causada por professores que ofendem e discriminam seus pares. Larissa acredita que ser professor é impedir a propagação desse tipo de comportamento, o qual, segundo ela, impacta a formação humana de seus educandos.

Larissa descreve como princípio a ser seguido como educadora, estabelecer relações respeitadas com seus pares e estudantes. Entender o educando como alguém e não como algo é aceitá-lo de forma amorosa. O tipo de relação que Larissa relata estabelecer com seus pares é muito próxima às relações que Freire (2017) acredita serem necessárias nas relações entre educador e educando. Ele entende que o ato de ensinar demanda respeito pelos estudantes e, ao mesmo tempo, respeitar-se como professor.

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. (FREIRE, 2017 p. 92)

Nessa leitura, ser professor é prezar por um ambiente acolhedor que seja livre de preconceitos de qualquer tipo. Ser professor é fundamentar sua prática docente no diálogo e amor, não na rejeição. Para Maturana (2002; 2017), muitos cientistas invalidam as emoções e em consequência o amor, no entanto, as emoções são expressões da forma como se relacionam os organismos. Desse modo, o amor torna-se parte fundamental do viver humano, como pode ser compreendido nas palavras de Maturana:

[...] ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. (MATURANA, 2002, p. 15).

A partir do trecho acima, Maturana (2002) afirma ser impossível segregar emoção do agir humano, uma vez que toda ação tem origem em uma emoção que a torna possível. Ou seja, para o autor, todas as nossas ações, tal como as relações estabelecidas no ambiente escolar, se constituem e são influenciadas a partir das emoções que as configuram e possibilitam.

Segundo a perspectiva dada, a formação humana é dada pelas relações interpessoais que se estabelecem em seu meio histórico-social e esta é originada por emoções (MATURANA, 2002), consequentemente, ela é possibilitada pelo amor. Dessa forma, ao assumir a responsabilidade de confrontar discriminações de qualquer gênero, Letícia baseia sua prática docente, no amor, na perspectiva descrita por Maturana.

Outro momento de discussão, sobre quais deveriam ser os papéis exercidos pelos professores, foi pontuado pelas falas de Arthur, Letícia e Larissa; os quais, após uma explanação de Jéssica, se questionaram sobre qual seria a atitude a ser tomada pelo professor. A narrativa de Jéssica se baseou em um conflito com uma de suas estudantes que se negava a reformular a

palavra “vinagre” após a intervenção da professora. Segundo ela, a educanda sentiu-se mal com a correção e decidiu continuar a pronunciar a palavra vinagre com a letra “b”.

Arthur: *Mas eu acho que aquela questão sua do início, do quê que a gente pode fazer. Eu acho que nas nossas condições, também pode ser incentivar o questionamento, questionamento que não é binagre [sic], é vinagre. O questionamento também, de um professor que pode estar ali em uma hierarquia acima de você, no caso do aluno, né? Pode estar em uma hierarquia acima, mas que você também pode questioná-lo, você também pode questionar tudo o que os seus pais te falaram até hoje, [...]. E, assim, a gente pode. Uma das nossas funções é questionar: É um professor, ele estar em um nível acima de você, mas nem tudo o que ele faz é certo. Você também, apesar de ser teu aluno, de um exemplo mais direto, você pode questionar, não é porque é professor que tudo o que ele faz é certo, não é porque são seus pais que tudo o que ele faz é certo. Você tem que ter respeito, isso é uma coisa, mas questionar não é faltar com respeito.*

Letícia: *[...] E o gerar conflito, nem sempre é ruim, a gente ver conflito ou uma situação ruim, uma briga, ou eu não concordar com você como coisas ruins. Então, e a gente mostra isso para os alunos o caminho todo, e a partir do momento que tem um aluno que gera conflito, isso gera uma demanda, e todo mundo ao redor tem que se organizar, e esse conflito na maioria das vezes como bom assim, ou resolver fazer greve, ou brigar com professor que estava errado, até na faculdade isso é uma situação difícil.*

Larissa: *Porque tudo isso tira a gente da zona de conforto, né?! E fazer essa mudança tira a gente da nossa zona de conforto, não é fácil deixar.*

Fábio: *E assim, essa questão do conflito e da fuga, não é uma coisa que a gente ver nas discussões políticas que a gente comenta, por exemplo, pensando muito assim, a pessoa se opõe e vira uma inimiga, é errado, não dá pra ter duas ideias diferentes, não dá pra ter dois caminhos, e a gente tem, eu acho que um dos papéis principais do professor hoje é ensinar isso, não só a ferramenta, mas essa coisa mais do atitudinal de como se portar em uma discussão, de como entender o outro, como fazer essa conversa.*

A partir das falas dos participantes, podemos extrair três novas concepções sobre a prática docente: confrontar o acervo teórico de seus discentes; aceitar ter suas ideias confrontadas e ensinar a se posicionar frente a esse tipo de discussão. Ser professor para Arthur é se relacionar com seus alunos construindo um ambiente seguro para questionamentos e argumentações originadas pelos educadores e pelos educandos. Dessa forma, a aula deve ser um momento privilegiado para a construção de uma cultura de debate de ideias e, a partir disso, proporcionar a ressignificação de conceitos e práticas.

Próximo a essa ideia está a proposição dos círculos de cultura desenvolvidos por Paulo Freire. Neles, o educador deve atuar na tentativa de levantar concepções prévias de seu público-alvo e, pelas suas intervenções, recriá-las. Cultura para Freire advém do fazer humano para transformar a si e aos outros em seu entorno por meio de relações dialógicas com outros homens (FREIRE, 2016). Gerar conflito entre o conhecimento prévio e o aprendido em sala de aula é

essencial para a transformação cultural, uma vez que o conflito é gerador de novas perguntas a serem respondidas.

Entendendo que cultura é a “aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 2016, p. 73) com outros humanos, um coletivo de educandos e educadores em uma sala de aula que firmam o compromisso de dialogar e construir novas formas de pensar é local ideal para a formação humana. Entretanto, para isso é necessário o papel ativo de professores que assumam esse fazer humano.

Freire (2014) afirma que a preparação de professores que se entendam inacabados e dependentes do diálogo em sua prática representa uma dificuldade. Para ele, a dificuldade não está na preparação técnica dos professores, mas na questão atitudinal para atuarem na educação crítica e não na bancária. Professores devem se entender como sujeitos tal como seus estudantes e basear sua prática em relações dialógicas entre sujeitos, e não entre professor e massa ou professor e objeto. Com isso, os educadores devem abandonar a ideia de que aula é o momento da transferência unidirecional de conhecimento.

Ao afirmarem que tem dificuldade em abandonar a “zona de conforto” durante sua prática, esse coletivo de professores evidencia estar ciente de sua responsabilidade e assume então uma postura ativa na investigação e debate, conscientizando uns aos outros. Para eles, educadores devem aceitar seus educandos como outro ser legítimo no fazer social que vive na aceitação e no respeito. Nas palavras de Maturana:

É difícil educar a aceitação e o respeito de si mesmo, que leva à aceitação e ao respeito pelo outro, assim como à seriedade do fazer? Não, só que isto requer que o professor ou a professora saiba como interagir com os meninos e meninas num processo que não os negue ou castigue, seja pela forma como eles aparecem na relação, seja porque não aparecem como as exigências culturais dizem que deve ser. Esse professor ou professora pode fazê-lo porque, eles também, respeitam a si mesmo e ao outro. (MATURANA, 2005, p. 32)

Na perspectiva de Maturana, o professor tem um papel essencial na formação humana e consequente mudança social. Para o autor, os professores devem ter postura reflexiva, vivendo um profundo respeito por si e pelos demais no seu lado vivencial na aceitação e não na competição. Ao ser respeitado, o educando aprende a respeitar. Esse pensamento vai ao encontro das falas dos participantes quando esses relatam ser importante vigiar suas intervenções para que sejam respeitadas frente aos conflitos de ideias gerados em sala de aula, mostrando postura amorosa no relacionamento humano.

O professor que faz sua prática à luz da objetividade-entre-parênteses, que considera como única a experiência e o discurso do seu estudante, entende que não há verdade absoluta que não pode ser discutida, mas uma variedade de verdades que os seres humanos trazem consigo. O confronto de ideias na objetividade-entre-parênteses não deve criar uma dinâmica de negação do fazer humano. Negar essas ideias se baseia na objetividade-sem-parênteses, que nega a aceitação mútua. Ser professor para os professores participantes do grupo é atuar de maneira amorosa na objetividade-entre-parênteses na mudança cultural recíproca.

O terceiro momento que ilustra as concepções dos professores sobre quais são suas funções na vivência com seus estudantes é uma fala realizada no terceiro momento do encontro, quando foi apresentado aos membros os trechos das obras de Paulo Freire e Humberto Maturana. Letícia e Fábio debatem sobre essa questão refletindo sobre a convivência amorosa em que Freire baseia as relações humanas.

Letícia: *Eu vejo que ele estar assim, quando ele fala da convivência amorosa, e que a gente pode, eu sei que eu só posso ensinar dignidade, autonomia, o amor e o respeito, quando eu ajo assim. Então, por exemplo, se eu vou tratar, desrespeitando e vou falar para ele respeitar o colega, não vai dá certo. E aí, o segundo trecho, ele fala um pouquinho desse, a Educação está acontecendo o tempo todo, mas tem a ver com o ambiente que você vive, se você veio de um ambiente hostil. Às vezes os alunos da Jéssica, que estão em um ambiente de violência, de situações sociais e financeiras completamente diferentes, é um ambiente que eles conhecem, que eles convivem, muitas vezes as relações que eles tem lá e veem dentro da escola, ou como vou tratar as pessoas com que eles convivem assim diferente, muitas vezes é um aluno que teve uma educação diferente, ou as vezes teve todos os recursos que os pais poderiam dá, no sentido de ter conseguido esse acompanhamento, vai ter situações diferentes, ele estar convivendo em outro ambiente, então eu acho que isso também... Não sei se é bem isso, mas foi isso que eu conseguir captar assim.*

Fábio: *Antes quando você tinha falado de plantar a sementinha, que eu tenho pouco tempo de convivência com ele, que tem que fazer diferente e tal, eu acho que isso está relacionado a questão do aprender pelo convívio, e não deixar esquecer isso, que é um pouquinho, mas é um pouquinho que estar acontecendo. De pouquinho, e pouquinho ali, as coisas aos poucos vai moldando esse aluno. Acho se todo mundo parar para refletir assim, uma opinião que mudou, sei lá, era contra cotas raciais e depois virou a favor, assim, você pode lembrar de um momento deixado que você mudou de opinião e quando você vai ver o retrospecto, e vai ver que teve um monte de detalhezinhos, um monte de conversinhas, que primeiro fizeram duvidar, e depois fizeram ter uma credibilidade a mais e tal, e até certo ponto, nossa...*

Essas duas falas concluem as ideias sobre o que é ser professor para os sujeitos participantes do círculo de cultura, remetendo novamente a ideia da aceitação e do amor entre seres humanos. Maturana afirma que só somos humanos no fazer humano entre humanos pela linguagem. Para ele, a linguagem é um modo de viver juntos por meio de coordenações

consensuais de coordenações consensuais de comportamentos. Ou seja, todas as ações humanas são fundamentalmente feitas na linguagem. O convívio aqui toma perspectiva importante no fazer humano, pois:

Se minha emoção é a rejeição, minha conduta é não aceitar o outro como um ser humano legítimo na convivência e, se pertencemos à mesma cultura, ele percebe, ainda que eu queira ocultar-lhe, porque pertencemos ao mesmo domínio de congruência estrutural. Não podemos evitar nossa biologia. E, além disso, para que evitá-la se ela nos constitui? O melhor é conhecê-la. (MATURANA, 2005, p.72)

Se a linguagem é tida como coordenações consensuais de coordenações consensuais de comportamentos, ela demanda a relação entre pares, o que nos indica que em uma relação não-social pautada na rejeição, não temos coordenações consensuais de coordenações consensuais, o que evidencia uma relação desumanizadora. O ensinar depende do aprender, em uma autorregularem consensual. Para o autor, “se não estamos na linguagem, não há reflexão, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser” (MATURANA, 2005, p. 38).

Da mesma forma, se tudo o que nós seres humanos fazemos, fazemos no domínio da linguagem, quando se tem a aceitação, a linguagem só pode ser proporcionada pelo amor. Sendo assim, o ato de ensinar é naturalmente um ato de amor. Essa natureza da educação é entendida como função dos professores pelos participantes do círculo de cultura.

Maturana (2005) diferencia as relações humanas em dois tipos com base nas emoções fundadoras delas. Ao se utilizar de relações hierárquicas e demandar obediência, professores rejeitam seus alunos como sujeitos legítimos em seu lado de vivência. Essas são as características das relações não-sociais. Já as relações sociais são aquelas baseadas na aceitação do próximo como sujeitos. Essas são fundadas no amor e na cooperação.

Ao aceitar que a docência depende diretamente da discência, colocamos professores e alunos no mesmo patamar hierárquico, como Maturana e Freire afirmam ser necessário. Para os professores do grupo, o ensinar atitudes humanas está diretamente relacionado ao agir do professor. Segundo a participante Letícia, só é possível ensinar “dignidade, autonomia, o amor e o respeito” aos seus educandos, se o educador trabalhar de maneira digna, autônoma, amorosa e respeitosa. Segundo Freire, professores devem tomar cuidado especial com seu modo de agir, uma vez que ocupa papel de destaque.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de

professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. (FREIRE, 2017, p. 95)

Ao levantar os pontos principais sob a leitura deste trecho, é possível entender quais são as intenções desses professores quanto as relações estabelecidas em aula e seus direcionamentos profissionais. Para eles, ser professor é assumir com sua prática o enfrentamento de preconceitos e discriminações de qualquer gênero através de uma postura aberta e amorosa na construção e reconstrução dos sujeitos envolvidos em suas intervenções. Em minha leitura e interpretação, para eles ser professor é um ato político na construção social.

Não é difícil compreender, assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. (FREIRE, 2017 p. 116).

Ao se assumirem como professores, os participantes buscam o “ser mais” indicado por Freire como ímpeto humano. Ser professor vai além de saber o conteúdo específico ou entender estratégias de ensino, ser professor é um ato relacional. É “ser mais”. Porém, ao assumirem um papel humanizador e direcionar sua prática para esse propósito, esses educadores não desejam ser mais por si próprios, mas pelos seus educandos.

2. Categoria de análise: A docência

Essa categoria de análise foi concebida para discutir problemáticas intrínsecas da carreira docente que os licenciandos participantes do primeiro círculo de cultura e os professores participantes do segundo círculo de cultura enfrentam no cotidiano escolar. As falas selecionadas para discutir os pontos levantados nessa categoria permeiam desde o medo que os licenciandos evidenciaram em seguir a carreira docente e o medo de não serem aceitos como professores dentro das escolas, até relatos dos professores em início de carreira relatando como se sentem no convívio com seus colegas e estudantes.

2.1 Categoria “a docência”: Como o grupo de licenciandos concebem a profissão docente?

Ainda na discussão da música “Admirável chip novo”, Amanda e Monique relatam uma vivência que tiveram na escola em que estagiaram. As duas realizaram o desenvolvimento e a

aplicação de uma sequência didática com a proposta de discutir o “Novo Ensino Médio” com estudantes da rede pública.

Seu relato é de que tiveram a adesão dos estudantes e que conseguiram dialogar com eles sobre a temática proposta. Entretanto sentiram-se frustradas ao serem questionada sobre o que fazer diante a realidade apontada. Segundo elas, tiveram pouco tempo para dialogar sobre isso em sua intervenção, causando frustração a elas. Ana começa a dialogar com a dupla de estágio relatando que se sente da mesma forma.

***Ana:** Isso que vocês estão falando passa um sentimento de impotência, de desesperança e eu acho que não existe só por parte dos alunos. Eu vejo muito isso em mim. Um sentimento de “putz, o que é que eu vou fazer? Uns cliques que tenho na licenciatura, nas aulas de prática que eu gosto muito e você vislumbra um mundo que pode ser diferente, mas aí você vai pra sua prática, pra sua escola e dá um sentimento horrível. Tudo bem, se eu fizer minha aula diferente eu sei que daqui a alguns anos eu vou estar muito super carregada, muito cansada, os outros professores não vão estar fazendo diferente, a escola vai estar me pressionando para eu fazer as coisas do mesmo jeito que sempre foi feita. É um sentimento muito ruim.*

***Monique:** Eu acho que cai um pouquinho nas coisas que o Paulo falou, que os mais velhos, os que acham que estão com o conhecimento acabado, eu acho que eles meio que, pelo menos é o que eu sinto, a gente ainda tá cheio de entusiasmo quando a gente se forma, vai para a escola, dá aula diferente e é engraçado que todo estágio que a gente vai fazer, os professores que a gente acompanhava falava “você tem certeza que você quer isso?”*

Esse trecho evidencia uma discrepância entre o que esperam de um professor em início de carreira com um professor com anos de prática. Em outra leitura, entre o que esperam deles no começo da profissão e o que creem ser seus companheiros de profissão ou até mesmo, deles mesmo em um futuro possível.

As falas remetem a um sistema educacional impositivo que exerce pressão doutrinadora em educandos e educadores. As falas destacam o medo que esses professores têm da carreira docente, denotando frustração ao acreditarem ter que aceitar tal pressão, moldando sua prática e concepções de acordo com os interesses de outros. A educação aqui tem caráter desumanizador. Nos trechos abaixo, Monique e Ana continuam suas falas após alguns membros concordarem com os pontos levantados.

***Monique:** Total. “Não faz isso não, você faz faculdade, vai ser pesquisador”. Mas eu não quero, eu quero dar aula, entendeu? Então eu acho que é essa a questão. Por mais que a gente entre com vontade, com o tempo parece que os mais velhos vão tanto martelando nas nossas cabeças, sabe? “Vocês são tão jovens, tão bonitas, por que vocês vão ser professoras?”*

***Ana:** Acho que não só os mais velhos assim, mas o sistema escolar mesmo. Ir lá enfrentar aula com 40 alunos na sala, várias salas. Você não tem nem condição de saber o nome dos seus alunos que eu acho que é uma coisa*

básica. O mínimo que você tem que fazer é saber o nome dos seus alunos. Você não consegue porque você tem centenas de alunos, centenas de aulas pra preparar, centenas de provas pra corrigir.

As falas das participantes estão carregadas de diversas concepções do senso comum pedagógico recorrentes na discussão sobre ser professor. Esse tipo de senso comum incorporado nas falas pode nos mostrar o como o curso de formação dessas pessoas foi estruturado de forma que não proporcionou uma profunda reflexão sobre a prática docente e a função dos professores, contrapondo o senso comum pedagógico. Os estágios e práticas de ensino vivenciados por este grupo de sujeitos não proporcionaram imersão teórico/crítica em relação à profissão.

O modo passivo de se portar frente a esses problemas se demonstram como atitudes ingênuas, isso é, com pouca reflexão. Freire (2014) afirma que o papel da educação é a transformação da transitividade. Educandos devem ter oportunidades para contestar a realidade em que estão inseridos e desenvolverem suas habilidades dialógicas. Para ele, a educação, e aqui posso estender aos cursos de formação docente, torna-se lugar privilegiado para esse desenvolvimento. O ideal seria que as escolas se estruturassem em:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 2014, p 118).

As falas de Ana e Monique denotam alguns sentidos comuns recorrentes nas falas dos membros desse círculo de cultura. Carreira exaustiva, grande número de alunos, baixos salários e pouco reconhecimento foram argumentos recorrentes nas falas. É interessante entendermos essas falas como reproduções de verdades que acessaram durante sua formação como estudante da escola básica e superior.

A recorrência dessas falas por todos os membros do grupo e o desânimo geral com a profissão podem representar a possível falta de espaço para dialogar sobre seus medos e angústias com a profissão. Ao não abrir espaço para diálogo, os estudantes se mantêm na transitividade ingênua, o que os fazem responsabilizar fatores externos a eles e outros professores. Não há aqui uma incorporação da prática reflexiva e autônoma.

Uma alternativa para combater o desânimo na carreira docente apontada por Monique é o estabelecimento de relações entre professores. Essa relação de troca de experiências e percepções que têm de aula e educandos auxilia a reinterpretar sua prática docente.

Monique: *Sim, mas aí que eu acho legal, no mundo ideal, que o projeto político pedagógico, na questão da escola em si sentar com todos os professores, com a direção e “tá, qual nosso objetivo em comum?”. Porque, realmente, o professor sozinho, por mais que ele tenha ótimas intenções, ele vai com o tempo sendo desmotivado, entendeu? E se a escola em si junto constrói um plano juntos, por mais que desmotive em alguns momentos pelo menos você tem seus amigos, seus professores, colegas, pra te ajudar porque vocês têm um projeto em comum, um plano em comum.*

Na percepção de Monique, a carreira docente não pode ser entendida como uma profissão solitária. Professores devem trabalhar em uníssono para atuar da melhor forma na formação de seus educandos. Um coletivo de professores com momentos de reflexão conjunta e discussão sobre a prática docente de cada um e sobre como cada um está se sentindo, divide as vivências negativas e compartilha as conquistas.

Educadores que compreendem sua prática na coletividade, respeitando as relações entre outros educadores e seus educandos entendem a ação educacional como algo construído em pares. Entender os demais agentes escolares como profissionais que refletem e sentem é tratá-los com amor em uma relação dialógica, não entender é fundar essas relações na negação em relações antidialógicas.

2.2 Categoria “Docência”: Quais conflitos os professores enfrentaram em seus primeiros anos de carreira?

Logo após a apresentação do clipe “Admirável chip novo”, a participante Letícia do grupo de estudantes relatou que sentia que a profissão docente é muito solitária e competitiva. Essa opinião compartilhada foi aceita pelos demais membros e tornou-se recorrente nas falas de Letícia, repetindo-a em diferentes momentos do encontro. O texto abaixo remete a primeira fala que a participante explanou sobre sua concepção.

Letícia: *Trabalhar como professora é um trabalho muito sozinho, você estar lá com um monte de gente, mas na hora que você tem pra preparar a sua aula, poucas colegas ou aquilo que você não se dá bem com o colega, ou porque um tá querendo comer o outro, porque não se dá bem, é briga, ou é porque não confia, acha que quer dá palpite, ou porque é mais velho. Então, é um trabalho meio sozinho assim.*

Letícia deflagra uma insegurança com seus colegas: atuar sozinha. Essa insegurança pode ser explicada pelo fato de que por toda a graduação, os graduandos estagiam em escolas e pensam suas inserções em sala de aula de maneira conjunta e colaborativa.

A graduação que os participantes cursaram tem sua estrutura de estágios baseada em observações não participantes realizadas por duplas de estágio nas escolas, trazendo suas impressões para compartilhar e discutir em sala. Momento de inserção em sala de aula como professores para aplicar uma sequência de aulas ocorre apenas uma vez no curso, em uma disciplina específica do último semestre da graduação.

Ao assumir a carreira docente em uma escola após a graduação, Letícia deve modular sua prática e sua expectativa sobre a sala de aula. Nesse momento, ela se encontra sozinha para montar suas intervenções em sala de aula, avaliar seus estudantes, desenvolver sua prática e interpretar impressões sozinha. Na escola não há um coletivo de professores para Letícia compartilhar o que acha necessário. É isso que possivelmente a faz se sentir sozinha.

Como são professores em início de carreira, os participantes do grupo ainda estão em transição da universidade para o ambiente de trabalho, do papel de discente para o de docente. Devemos compreender que eles passaram cerca de duas décadas atuando como educandos. Na escola e universidade conviviam com um conjunto de pessoas com o mesmo cargo em convivência diária cumprindo os mesmos compromissos, cargas horárias e expectativas, o que torna possível se tornarem um coletivo e pensar assim em suas dificuldades.

No momento em que adquirem o grau no ensino superior, não apenas recebem o título de professor, como também acessam uma nova gama de responsabilidades específicas do cargo. Essa transição de cargos não é apenas burocrática, mas atitudinal. Os professores devem agora transitar de um lado da relação educacional para outro. Antes eles eram o centro dessa relação, agora tomam papéis novos, com responsabilidades novas, o que causa insegurança sobre sua atuação docente. Nessa perspectiva, comparando com o primeiro cenário, Letícia tem razão quando relata que “trabalhar como professora é um trabalho muito sozinho”.

Outra situação problemática discutida em grupo foi a aceitação desses novos professores nos corpos docentes das escolas onde eles foram contratados. A fala supracitada de Letícia é um exemplo disso. Arthur foi outro participante que relatou sua experiência de não ser aceito na escola. Arthur conta que atua como professor na única escola pública de uma cidade com poucos habitantes. Seu contrato na escola é de caráter temporário, sendo membro de um corpo docente que se mantém o mesmo há alguns anos. Arthur compartilha com o grupo sua experiência no conselho de classe de final de ano letivo.

Arthur: É, eles querem mandar embora logo, vamos mandar esse problema para outro. Então, eles estão pouco preocupados com o aluno e eu percebi isso, e eles vieram falar muito na minha cabeça, e pra não criar problema maior, eu resistir, resistir, isso no Conselho [de Classe], no terceiro aluno, de tanto eu ouvir, eu falei que eu não quero ser problema pra nenhum de vocês aqui, eu vou mudar a nota deles, mas que vocês tenham consciência que vocês estão prejudicando os alunos, né, que estão prejudicando alunos. E, isso eu vi e fiquei indignado, me deu vontade de largar tudo que eu penso. Eu estudei tanto para estar aqui, eu não cair de paraquedas, estudei para estar aqui e então eu chego, tenho que ter aderência no meu trabalho ainda, aí eu vi esse tipo de interferência, [...].

As falas de Letícia e Arthur deflagram um mesmo cenário, a não aceitação entre os professores. Letícia no primeiro trecho destaca o ambiente competitivo em que trabalha, não sendo aceita pelos professores mais velhos e sentindo em constante vigilância. Arthur relata sua experiência em um conselho de classe em que não se sentia ouvido pelos professores. Ambos destacam um ambiente de rejeição.

Maturana (2005) e Maturana & Verden-Zoller (2015), discutem as diferenças causadas em relações estabelecidas na cooperação e na competição. Maturana & Verden-Zoller (2015), denominam como cultura patriarcal aquela baseada na competição, sobreposição hierárquica e obediência. Ou seja, essa cultura é baseada na não aceitação do próximo. Nas palavras de Maturana, a cultura patriarcal:

[...] se caracteriza pelas coordenações de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade. ” (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2015, p. 36)

Ainda segundo os autores, o emocionar nas sociedades patriarcais é vivido em dois momentos distintos. O primeiro inicia-se na aceitação centralizada na “biologia do amor como o domínio das ações que tornam o outro um legítimo outro em coexistência conosco” (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2015, p 44) nos primeiros anos das crianças. Porém, o segundo momento é vivido na inserção dessas crianças nas relações com adultos como um contínuo esforço pela apropriação e controle da conduta dos outros.

Em contraposição à competitiva cultura patriarcal temos a cultura matrística. Maturana (2005) propõe que a base das conversações dessas comunidades fossem a “participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e co-inspiração” (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2015, p. 42). Isso evidencia uma diferenciação fundamental nas relações vividas nas duas culturas pelo emocionar.

Na visão dos autores, o emocional da cultura matrística é oposta ao da cultura patriarcal. Enquanto que a patriarcal se baseia na sobreposição de homens e mulheres em relações competitivas, o emocional da cultura matrística é fundada na aceitação do próximo em relações amorosas. Segundo os autores:

A emoção que estrutura a coexistência social é o amor, ou seja, o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência. E nós, humanos, nos tornamos seres sociais desde nossa primeira infância, na intimidade da coexistência social com nossas mães. (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2015, p. 45)

Em outras palavras, nos constituímos como seres sociais quando nos encontramos em ambiente de aceitação mútua baseado na cooperação entre humanos. Maturana & Verden-Zoller (2015) explicam que ao proporcionarmos um ambiente de aceitação, cooperação e amor, possibilitamos às crianças um local privilegiado para aprendizado de conceitos, valores éticos e habilidades. Porém, o contrário também é verdadeiro. Um ambiente baseado na competição e rejeição dos indivíduos favorece o desenvolvimento de seres que estão de acordo com esses princípios.

Ou seja, ao relatarem que não se sentem aceitos pelo corpo docente e entendem seus espaços compartilhados como locais em que encontram competição entre seus colegas, Letícia e Arthur denotam um ambiente que o emocional vigente é a rejeição, não o amor, o que leva ao estabelecimento de relações não sociais entre os membros da escola. Com seus relatos, os participantes evidenciam um ambiente baseado na rejeição que interfere no processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola.

3. Categoria de análise III: A prática docente

A terceira categoria de análise, nomeada como “a prática docente”, foi elaborada após a análise inicial das transcrições dos encontros, ao identificar distintas falas que elaboravam a forma em que os licenciandos e os professores participantes acreditam que devem estabelecer relações com seus discentes a fim de trabalhar de forma mais congruente com seus ideais humanos.

Os licenciandos pautaram suas falas nas experiências que tiveram em estágios, observando o comportamento de professores em sala de aula e como eles se relacionavam com seus estudantes. Algo a ser notado nas falas abaixo é o movimento que os graduandos fazem com as observações, espelhando sua prática futura e as experiências que tiveram enquanto educandos. Os professores em início de carreira do segundo círculo de cultura basearam suas

falas em como se comportam em sala de aula e suas interpretações de qual a importância da educação na humanização.

3.1 Categoria “a prática docente”: Quais atitudes os licenciandos prezam nas relações entre educadores e educandos?

Poucas falas após a manifestação discutida acima, ainda sobre a mesma problemática apontada no material incentivador, Bianca, Raul e Amanda utilizam um trecho da música para representarem suas frustrações quanto a prática docente de alguns educadores. No diálogo abaixo, os participantes usam o conceito de inacabamento para relacionar as leituras que têm sobre determinados professores.

Bianca: [...] Isso que vocês estavam falando e até nessa parte da música que diz “lá vem eles novamente, sei o que eles vão fazer” tem muito dessa pegada que a pessoa, o sistema que seja, sabe mais do que a criança que está no sistema. Sabe mais, sabe o que é melhor. Assim “daquele jeito é o jeito certo, qualquer outra alternativa não é”.

Raul: Essas pessoas geralmente costumam se considerar fechadas, as que tem o conhecimento todo. Elas não se consideram inacabadas, como vimos no texto. Então geralmente pai e mãe assim costumam falar “ai, você tem que fazer assim”, aí você fala “mas e se eu fizer isto?”, “não, tem que ser assim”. Ela já está acabada naquele pensamento então ela acha que ela está certa, por isso que ela impõe as coisas pros alunos e pra pessoas.

Amanda: E por mais que aqui fale que ele sabe o que vai fazer. O que essa pessoa, o que ele, o que eles vão fazer, ao mesmo tempo que ele se rebela, tem um teor aqui que ele sabe o que vai fazer, então ele já está conformado. E você pensa no contexto escolar é muito isso, os alunos estão cansados, mas eles não sabem como fazer pra tirar eles daquela situação. Então eles sabem que “lá vem eles novamente, eu sei o que vou fazer”, eu imagino muito os alunos chegando na escola, sentando e pensando “lá vem eles”. Eles quem? Os professores que não tem preparação, que não continuam se formando e que não refletem sobre a prática que vão chegar lá e vão fazer tudo de novo, tudo igual e sempre isso, ao mesmo tempo que ele achava que ele tava vivo, que ele tinha se libertado, volta à aquilo de novo.

Na fala dos três participantes podemos entender quais são as suas concepções sobre educação e professores. Educação em suas falas remete a uma diretriz comportamental imposta aos estudantes de forma unidirecional. Além de desconsiderar o estudante como agente na relação educacional, temos a educação como aspecto normativo que impõe normas, isto é, normas e regras a serem seguidas.

As falas nos orientam a uma visão muito específica dos professores como agentes que põem em exercício a educação bancária e opressora. Suas interpretações nos remetem ao professor como alguém que desconsidera os estudantes e suas manifestações em sala de aula. Os professores tornaram-se figuras de terror para esses participantes. A leitura da música, isso

é, sua interpretação, denota uma visão que coloca o professor como um profissional a ser repudiado.

Ao considerar que esses membros eram graduandos de um curso de formação docente, essa visão torna-se problemática. Se conscientemente entendem os professores como agentes de opressão, como concebem a ideia de serem professores no futuro? Como eles se relacionam como o ambiente escolar que se tornará seu ambiente de trabalho? Essas questões devem ser consideradas na análise das falas, visto que suas concepções podem interferir na construção de sua prática docente e de como se relacionaram como outros educadores e educandos.

A crítica que esses três membros do círculo de cultura realizaram é importante para entendermos quais atitudes que repudiam na prática de professores. Entendo que essas concepções não foram feitas unicamente nos estágios de observações não participante que realizaram na graduação, como também no seu viver estudantil. Precisamos entender a formação docente como uma formação que se iniciou nos primeiros momentos de escolarização, uma vez que desde esse momento esses sujeitos tiveram uma relação com o papel de educandos e com os seus professores e professoras.

Um educador inicia sua formação enquanto educando com grande quantidade de concepções e assimilações feitas nos anos de vivência concreta na escola, como educando. Dessa forma, os cursos de formação inicial tomam papel imprescindível ao usar essas lembranças e aprendizados como subsídio de discussões que auxiliam na reconstrução da figura docente e discente. O curso que não propõe essa reflexão, mantém seus futuros professores na transitividade ingênua.

Ao compreender seus estudantes e a si mesmos como seres inacabados, professores dão abertura para a reinterpretção de verdades que carregam consigo. Aqueles que não se consideram inacabados, não permitem a ressignificação de saberes e experiências que carregam. Segundo Freire (2017):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2017, p. 57).

Ao entender os professores como profissionais que auxiliam na formação humana de grupos grandes de pessoas que compõem a sociedade, esses devem entender que a formação humana se baseia na inconclusão. Só podemos “ser mais” quando entendemos que não somos acabados e por sermos inacabados, temos a oportunidade de nos refazermos. O professor ao se

entender como um ser inacabado tem a oportunidade de reanalisar sua prática docente e refazer algumas atitudes e ações que considerar aquém dos seus objetivos.

Bianca, Raul e Amanda ao criticarem professores que se sentem acabados, possivelmente direcionam essa crítica aos professores que conheceram e que tiveram atitudes que os desagradaram. Além disso, uma segunda interpretação pode ser feita, ao entender que ao criticarem essas atitudes, eles se afastam da possibilidade de tornarem-se professores como os denunciados.

Após as discussões iniciais, os participantes do grupo direcionaram suas falas para as concepções que eles têm de si sobre ser professores e atuarem como professores nas escolas. Nesse momento, apresentei o segundo material incentivador, o vídeo clipe da música “Another brick in the wall”. De imediato iniciaram uma discussão sobre o meio político que educandos e educadores se mantêm, citando greves estudantis e organizações sindicais. Desse diálogo, destaco algumas manifestações de Paulo.

Paulo: *Eu vejo assim escola nesse sentido de atuação política agora que você falou como greve, ocupação e tal como um movimento bem contraditório, inclusive dentro da própria esquerda. Mas acho que isso é uma opinião um pouco mais recente que eu mudei muito minha cabeça nesse sentido. Porque eu sei que quando eu me formar e começar a trabalhar também eu vou entrar muito contato com professores que são de sindicatos. Eu já tive contato com eles mesmo antes de me formar [...]. Eu também conversando com outros professores, o professor, por exemplo, de sociologia que é militante também e atua junto com o sindicato e tal e ele também assim, digamos, é uma pessoa que não consegue fazer uma auto crítica, por exemplo, de um governo pois o governo se identificar com uma linha de esquerda. E eu sei que muitos professores acabaram até sendo contrários aos alunos no processo de ocupação das escolas inclusive isso até ajudou a dividir o movimento dentro dos alunos. [...] as decisões geralmente vêm de cima e pelo que eu percebo atualmente dos sindicatos, a maioria das pessoas são dessa esquerda mais moderada que atualmente eu tenho muita discordância por motivos de, por exemplo, alguma coisa dentro da escola que acontece, eu passei por isso e não sei se alguém aqui já passou por isso, você chegar na escola e ver uma pessoa ser deliberadamente homofóbica ou capacitista tirando sarro de aluno com deficiência.*

Ao se manifestar sobre suas angústias de tornar-se professor, Paulo orienta a minha compreensão/interpretação da sua fala para compreender como ele se relacionará na escola como profissional docente. Sua fala evidencia medo de não ser aceito entre seus colegas de trabalho. De não conseguir se relacionar com eles e, possivelmente, de não ser entendido como professor por eles.

Essa falta de pertencimento à escola a denota como realidade temida por Paulo. Possivelmente sua visão relatada está embasada em como ele se sente como graduando e como

se sentia como estudante de ensino regular. Uma consideração a ser feita para melhor interpretação sobre Paulo é que, embora sua fala seja muito eloquente, mostrando-se politizado e confiante em seus argumentos, quando o círculo de cultura foi realizado, ele estava trabalhando alguns pontos pessoais relacionadas a sua orientação de gênero. Assim, seu medo pode estar baseado em suas vivências sociais quanto a essa questão. Discussão de gênero, por exemplo, é algo defendido por ele em suas falas, bem como a abertura da escola para a discussão sobre inclusão e diversidade sexual.

Após a fala inicial, Paulo usou uma vivência que teve em seu estágio para exemplificar ações que repudia em professores. Ele contou ao grupo um momento em que ao observar uma aula no estágio proposto por uma disciplina pedagógica, presenciou um professor fazer um comentário homofóbico deliberadamente. Esse professor é alguém que recebe grande quantidade de estagiários do curso em suas aulas dando apoio na produção e divulgação em inserções docentes dos estagiários. O relato de Paulo refere-se a uma aula em que fazia observação não participante da aula desse professor:

Paulo: *O professor Wilson de biologia em uma aula que a gente estava assistindo e tinha um aluno e esse aluno xingou o cara do lado dele de [insulto de conotação sexual], aí o professor parou a aula e falou “Nossa, mas até esse aluno, até ele tá chamando de [insulto de conotação sexual]. A coisa tá muito feia pro seu lado.”*

Ana: *Meu Deus.*

Paulo: *Entende o que eu quero dizer? Isso é errado em muitos níveis possíveis. Eu senti que ele conseguiu se superar em uma frase e ser violento de várias maneiras e esse tipo de vivência me incomoda pessoalmente, algo que passa por cima da minha própria identidade. Eu acho que é o exemplo de que eu não teria a liberdade de falar ou de fazer o que eu quero dentro da escola ou até mesmo fora da escola por ser professor. Isso é uma coisa que eu já senti, eu acho que vou continuar sentindo e já me fez até antes mesmo de me formar me fazer ter vontade de desistir muitas vezes, inclusive eu já até botei na minha cabeça que se eu tentar dar aula e se não conseguir, eu vou desenganar porque eu prefiro ter minha saúde física e mental do que uma profissão. Demorou muito tempo pra eu encarar isso de uma maneira saudável, digamos assim e eu acho que eu ainda tô tentando, porque as vezes seja melhor pra mim não ter uma profissão que eu não tenha uma cobrança assim tão grande de pessoas adultas, de pais de alunos que acreditam que só o fato de uma pessoa existir ali ela vai deteriorar os filhos deles, infectar eles assim com algum tipo de doença ou algo do tipo [...]. Eu acho que até hoje eu não vi um espaço que é realmente inclusivo. Em alguns momentos quando as pessoas ainda fazem um pouco de discussão sobre sexualidade, ainda deixam muito a desejar sobre a questão sobre identidade de gênero. Então essas coisas pra mim tem um significado muito importante e eu acho que isso deve ser levado para dentro da escola sim de uma maneira e é algo que tem que acontecer. Eu sei que tem um movimento que tenta criminalizar os professores que tentam fazer isso e isso aumenta ainda mais o medo dos professores. Eu chego a pensar que talvez algum dia alguém me proíba mesmo de dar aula. Então é uma sensação de encontro com o que a gente tá falando sobre*

controle, vigilância. É uma vivência que deixa isso bem claro no nosso caso. Pesei um pouco?

Embora a fala do professor tenha sido mal recebida por Paulo, ele conseguiu utilizá-la como algo a ser reinterpretado e utilizado como contraexemplo de prática. Ao deflagrar que repudia esse tipo de relacionamento entre aluno e professor, consegue adquirir uma visão mais concreta do tipo de professor que quer ser para seus alunos.

Outra interpretação que podemos elaborar a partir das falas de Paulo é que ele consegue ver esse tipo de comportamento de forma recorrente nas manifestações de professores. Esses preconceitos vivenciados representam algo repudiável para o estudante, mas ainda denotam sua concepção sobre ser professor. Segundo ele, tornar-se professor é algo que está interferindo em sua saúde física e mental. Essa idealização negativa possivelmente nunca foi confrontada na graduação, só teve exemplos que corroborassem com suas expectativas. Segundo suas falas, ser quem ele é, é impeditivo para ser quem/o professor que ele quer ser.

Cognitivamente, Paulo nega a possibilidade de ser professor alegando a manutenção de sua saúde mental. Sua afirmativa se baseia nas experiências traumáticas que teve ainda enquanto discente, indicando que suas vivências não foram pautadas no amor, mas na negação. Maturana (2005) afirma que nos fazemos humanos nas relações amorosas que formamos com nossos pares.

Para o autor, nos fazemos humanos nas relações que estabelecemos com o mundo na aceitação mútua, o que denomina como amar. Ao não ser aceito nas relações com os professores que encontrou em suas experiências pessoais, Paulo estabeleceu relações pautadas na negação, não do amor. Essa negação é entendida e vivenciada por Paulo, fazendo-o se afastar da vontade de seguir a carreira docente. Ser professor para ele torna-se futuro improvável.

Ainda segundo Maturana (2005), toda ação é fundada em uma emoção-base. Nessa visão, o amor torna-se essencial no estabelecimento das relações humanas, uma vez que é a emoção que fundamenta a sociabilidade pela aceitação do outro no espaço da convivência. Amor é aceitação sem restrições, independentemente de crenças, gêneros, posicionamentos políticos ou outros fatores que pode afastar os homens.

O autor continua distinguindo dois caminhos possíveis nas relações humanas: o caminho da objetividade-entre-parêntese e o caminho da objetividade-sem-parênteses. Quando nos encontramos em relações de aceitação mútua, operamos na objetividade-entre-parêntese. Maturana afirma que nesse caminho existem diferentes domínios e interpretações da realidade, não havendo verdades absolutas, apenas interpretações legítimas de cada um. Esse é o caminho da aceitação.

Já no caminho explicativo da objetividade-sem-parênteses as relações não ocorrem no amor, mas na negação. As verdades tornam-se obstáculos para a aceitação do outro. Essa negação é entendida como fato a ser aceito e praticado, destacando as diferenças entre as pessoas. Maturana sintetiza:

Em outras palavras: no caminho explicativo da *objetividade-sem-parênteses* sou sempre irresponsável na negação do outro, pois é “a realidade” que o nega, não eu; no caminho explicativo da *objetividade-entre-parênteses* ninguém está intrinsecamente equivocado por operar num domínio de realidade distinto do que eu prefiro. Se outro ser humano opera num domínio de realidade que não me agrada, posso opor-me a ele ou ela. Posso inclusive fazer algo para destruí-lo ou destruí-la, mas o farei não porque o mundo que ele ou ela traz consigo esteja equivocado num sentido absoluto ou transcendente, mas porque este mundo não me agrada (MATURANA, 2005, p. 50).

As palavras de Paulo denunciam a sua não aceitação no grupo escola, um cenário da *objetividade-sem-parênteses*. A escola idealizada por Paulo é um local em que ele consegue trabalhar questões que hoje vê como importantes e acredita que se tivesse trabalhado isso quando aluno, não teria passado por problemas como os que têm passado devido a suas orientações pessoais. A escola que Paulo busca trabalhar é baseada na *objetividade-entre-parênteses*. O que ele procura é o amor, a aceitação de si pelos outros.

O caminho da *objetividade-entre-parênteses* proposta por Maturana, é o da tolerância e do respeito às diferenças. No ambiente em que esse caminho prevaleça, existirão diferentes formas de interpretar a realidade e de se relacionar com o mundo, sendo todas legítimas. Essas formas de ser não devem ser desconsideradas. A escola que Paulo gostaria de trabalhar é uma escola que se baseie no amar, não no negar.

3.2 Categoria “A prática docente”: Como os professores em início de carreira se relacionam com seus educandos?

Os professores que compuseram o segundo círculo de cultura foram professores que estavam há poucos anos formados e inseridos em escolas. Esse ponto em comum permitiu a reflexão sobre situações comuns a eles, os quais utilizaram o encontro para manifestar suas preocupações quanto as suas atuações em sala de aula.

O principal tema das falas foi a forma que deveriam se relacionar com seus estudantes. Por vários momentos pude perceber que esses compartilhamentos tiveram natureza dupla. A princípio pareciam ser momentos de desabafo entre seus conhecidos, porém, conforme as falas continuaram, percebi que surgiam como busca do aval dos demais, como se quisessem garantir que suas ações fossem adequadas.

Para ilustrar, destaco uma conversa extraída do segundo momento do círculo de cultura, quando foi apresentado o segundo material incentivador. Jéssica é a primeira a se manifestar sobre o clipe, compartilhando suas vivências na escola que trabalha com os demais.

Jéssica: *No comecinho eu lembrei de uma coisa, que eu até eu deparei e me assustei quando eu percebi, quando eu entrei na sala, no que eu fui apresentada para conhecer os alunos e para eles me conhecer, que é essa relação de poder, eu senti que eu tinha poder sobre eles, e um poder que era tão insano, que eles passam... do aluno se apaixonar por você e você tem poder de manipular esse aluno, por ele estar apaixonado por você ou, enfim, não precisa necessariamente ele estar apaixonado por você, esse é um exemplo. Mas, eu percebi que tinha alunos e alunas que se apaixonavam por mim e que eu achava isso bizarro, sabe, uma coisa, que te dá uma coisa muito estranha, quando você percebe do quanto eles te idolatram, quanto eles te veneram, e que você tem muito, muito, muito poder sobre eles. Então, essa questão que eu vi os professores tipo debochando, é porque ele sabe o poder que ele tem e ele sente prazer nisso, em ter isso, em ser superior, em ter ali uma coisa, sei lá, autoritária, ditatorial até, e que é uma coisa humana, se a gente for ver, como isso é bizarro né?! E percebendo o quê que já aconteceu nos governos, na história, dos ditadores, não sei o quê, Hitler, estou viajando tá? Mas é uma coisa humana, nossa é muito perigoso até. E eu sentia essa crise, tipo do poder que eu tenho sobre eles.*

Ao compartilhar com o grupo seu entendimento sobre a relação entre educador e educando, Jéssica a caracteriza como sendo uma relação desigual. O professor tem poder sob o estudante. Nessa perspectiva, os estudantes são comparados a coisas, sendo capazes de se moldar a partir da ação de seus mestres. Essa relação se baseia na supremacia do professor frente a sala de aula, muito similar as ideias de Paulo Freire sobre a educação bancária baseada na coisificação da classe estudantil.

O conceito de coisificação foi utilizado por Paulo Freire para representar sua visão de como a educação pode ser praticada como mecanismo de opressão praticada e alienação. Nessa prática, o oprimido é subjugado e tido como objeto inexpressivo e à parte da realidade, sendo coisificado por ações antidialógicas opressoras que mantêm os oprimidos na transitividade ingênua (FREIRE, 2014).

Se o diálogo é a aceitação do próximo ao nosso lado na vivência humana, o antidiálogo é a prática que se funda na negação do outro. Na ação dialógica, o Eu reconhece e é reconhecido como um igual pelo outro, relacionando-se de maneira amorosa. A relação fundada na negação do outro, tratando-o e sendo tratado como coisa e não gente, coisificando o outro, é antidialógica por natureza. Com esse tipo de relação é determinada a hierarquia que outorga a diferenciação dessas pessoas, as quais buscam com mais práticas antidialógicas, manterem-se em posições privilegiadas.

A escola toma papel fundamental na manutenção ou no confronto de relações antidialógicas. Ao favorecer estruturas hierárquicas rígidas que distinguem a todo momento educadores de educandos, negar esses últimos na relação e não trabalhar a mudanças da transitividade deles, as escolas mantêm as práticas antidialógicas e, conseqüentemente, a coisificação dos educandos. Escolas que pautam suas práticas na relação amorosa entre educadores e educandos e na conscientização, são locais que favorecem a libertação social de educandos com práticas dialógicas, os humanizando. Nas palavras de Freire:

Sentíamos — permitia-se-nos a repetição — que era urgente uma educação que fosse capaz de contribuir para aquela inserção a que tanto temos nos referido. Inserção que, apanhando o povo na emersão que fizera com a “rachadura da sociedade”, fosse capaz de promovê-lo da transitividade ingênua à crítica. Somente assim evitaríamos a sua massificação. (FREIRE, 2014, p. 140)

A participante ainda relata sua surpresa frente ao poder que acredita ter, o que a amedronta por dois motivos: por não saber controlá-lo e pelo modo que outros professores podem usá-lo em benefício próprio. Jéssica continua seu argumento afirmando ser uma relação sedutora aos professores por ser humana, mesmo se baseando no autoritarismo. Diante dessa realidade, Jéssica sente-se acuada em como se conectar com seus educandos. Após a manifestação inicial de Jéssica, Ícaro confirma a ação de Jéssica, a qual continua a dialogar sobre suas impressões pessoais sobre o distanciamento que tem de seus educandos.

Ícaro: *Isso mostra que você é uma pessoa que está refletindo, imagina ser uma pessoa que nem isso faz. Ela sabe que isso existe, ela vai usar isso a favor dela.*

Jéssica: *Sim. E aí também, eu acho que é por isso que eu tento não me distanciar deles, eu estava falando para Isabela, eu sinto que estou na idade deles, me coloco ali de igual pra igual, converso de igual para igual, eu não dou essa distanciada, mas também é perigoso, eu não sei, eu tenho que achar um equilíbrio, as duas coisas são... Estava até muito próxima deles, que até a diretora chegou e falou: “Jéssica, você não pode se aproximar tanto, eles confundem”. E eu, “mesmo, você tem razão”, mas tipo na boa ela falando, “Você tem que tentar se distanciar um pouco”. E aí quando a gente se distancia um pouco, se distancia demais, e quando você se distancia demais, você tem das duas, uma: ou você não está nem aí para eles, ou você chega nessa posição de poder, é muito bizarro.*

Ícaro: *Nossa, essa mesma situação eu mesmo passo, eu sempre gostei muito de estar mais próximo dos alunos, eu acho que isso abre muitas portas, eu acho que a gente pode usar isso para o bem deles, sabe?! E quando é assim, eu também não estou falando que eu estou sendo certo, qualquer coisa assim, dá para usar até para o bem, agora o que você consegue enxergar nos seus colegas, que eles fazem totalmente o oposto. [...].*

O entendimento de Jéssica pelo “poder” que ela denomina ter sobre os seus estudantes e o relato de não saber como se relacionar com seus pares, podem ser lidos como indícios de inexperiência e deslumbramento da docente. A participante parece estar impressionada com a posição que adquiriu ao ser contratada como professora. E ao mesmo tempo amedrontada com a nova realidade profissional. Sua nova hierarquia ainda não foi reinterpretada com vivências próprias, mantendo um caráter ingênuo em seus relatos.

Baseado em relatos de outros participantes desse círculo de cultura em momentos diversos, uma inferência que posso fazer é que esse conflito de Jéssica indica uma temática pouco trabalhada em sua formação inicial, evidenciando seu despreparo. Tanto Jéssica como outros participantes relataram que seu curso de formação docente se pautou em questões técnicas de ensino, não privilegiando momentos de reflexão conjunta sobre as experiências tidas nos estágios obrigatórios, por exemplo.

Ícaro aponta que ao reviver a situação-problema, Jéssica dá um passo importante para refletir sobre sua docência e se conectar com seus estudantes de maneira benéfica a eles. Com seu relato, Ícaro denota a posição de seus educandos na relação que tem com eles. Para Ícaro, a relação entre educador e educando deve ser tida como forma de se aproximar deles e entendê-los.

A discussão sobre a prática docente deles e de seus colegas de trabalho continuou com a participação de Letícia e Gabriela comentando as inseguranças que Jéssica compartilhou com o grupo. Novamente as falam pautam o tema “poder” e proximidade entre educador e educando.

Letícia: *Na hora que a Jéssica estava falando, porque eu já fiz essa autoanálise assim, foi o meu primeiro ano assim, dentro da sala de aula, nossa e isso é muito desesperador, e bom, e esquisito ao mesmo tempo, assim. E, tanto que no começo do ano, nos primeiros seis meses, eu meio que, fisicamente assim, muito cansada, eu acho que até estava doando minhas energias que eu não estava acostumada. Mas assim, e é dessa relação de poder que a Jéssica falou, tinha que you sabe que tinha aquele poder, mas tinha horas que “eu não quero ser assim”, mas tinha hora que tinha alguns alunos, que você falava assim, naquele momento era a ferramenta que eu tinha, então você ia usar a ferramenta padrão de todo mundo, você vai ficar bravo, você vai pôr para fora, e vai mandar para a coordenação. Era a ferramenta padrão, mas nos momentos que eu fazia isso, que eu não me via outra saída, porque, além de ter que lidar com esse aluno e garantir que o resto da sala entenda a matéria, tem que cumprir o cronograma até tal data, e aquele aluno naquele momento não estava me permitindo fazer isso, então, naquele momento, tinha horas que eu me sentia assim: eu não quero fazer assim, mas eu vou ter que me usar dessa relação de poder que eu tenho agora nesse momento.*

Gabriela: *Mas eu acho que também tem horas que tem que usar.*

Letícia: *Mas aí tá bom, agora é assim. Mas, eu vou tentar buscar ferramentas ou outras formas de mudar isso que eu não gosto. Aí eu acho que é uma coisa que os professores chega e diz [SIC] “não, é assim, acabou”.*

Jéssica: *Mas você tem que usar. Não é que a gente não tem que ter poder. Tem que ser usado, né? Com sabedoria.*

Gabriela: *Não é que a gente não tem que ter poder, mas é como ele tem que ser utilizado, né?*

Jéssica: *Isso te coloca em uma zona de conforto, “ah eu mando, então vai ficar assim, desse jeito”.*

Larissa: *Mas eu acho que o problema é quando o aluno te respeita porque ele tem medo. E usar essa ferramenta sempre, é usar pelo medo, então ele te respeita porque ele sabe que se for posto pra fora ele vai ser expulso.*

Através das relações que esses professores estabelecem entre poder e sua prática docente podemos compreendermos como eles acreditam que um professor deve agir frente à sala de aula. Em minhas análises percebo que suas falas transitam em locais diferentes. Ao usarem o poder preestabelecido, esses docentes acreditam em dois caminhos: utilizá-lo para oprimir (FREIRE, 2014) ou para legitimar seus discursos (MATURANA & REZEPKA, 2000).

Ao mesmo tempo em que buscam refletir sua prática como os professores da relação, também se posicionam em um local muito próximo aos seus alunos, como se ainda estivessem nessa posição. A transição que estão vivendo em seus primeiros anos de docência é formativa.

As falas dos participantes se assemelham quanto a forma de tratamento que desejam dar aos seus estudantes. O ímpeto deles é fundar suas relações no respeito, não tendo que usar o poder outorgado a eles como subterfúgio de sua prática. A fala de Letícia evidencia essa interpretação quando relata se sentir mal por ter que utilizar sua autoridade como manobra de controle.

Por isso a formação humana da criança como tarefa educacional consiste na criação das condições que guiam e apoiam a criança em seu crescimento como um ser capaz de viver no auto respeito e no respeito pelo outro, que pode dizer não a si a partir de si mesma e cuja individualidade, identidade e confiança em si mesma não se fundamentam na oposição ou diferença com relação aos outros, mas no respeito por si mesma, de modo que possa colaborar porque não teme desaparecer na relação. (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 11).

Sobre a formação humana na qual devemos orientar às crianças, Maturana (2000) comenta que deve ser pautada em vivências em que elas sejam respeitadas e assim aprenderem a respeitar. Essa orientação é entendida pelos professores quando relatam que entendem o poder que têm pelo seu papel profissional, porém buscam outras estratégias que possibilitem vivências mais respeitadas e menos hierárquicas com seus educandos. Nessa perspectiva, esses professores baseiam suas intervenções docentes em relações sociais.

Para Maturana & Varela (2007), os sistemas naturais não se encontram em competição, e sim em cooperação. Porém, quando estão inseridos no contexto cultural humano, esta lógica não é estritamente observada. Possivelmente isto fundamenta a dinâmica nas diferentes dimensões da sociedade como política, economia, sociedade e cultura. Por consequência, como discutido anteriormente, os sistemas educacionais não fogem desta tendência. Sendo assim, a escola é um produto e resposta das interações e intenções humanas e, ao mesmo tempo, meio que estimula tais reações.

Em sua obra, Maturana (1995) discute as diferentes possibilidades de relações humanas. Para o autor, da mesma forma que cada ação só é possibilitada por uma emoção anterior, as relações humanas também são estruturadas pelas ações que as permitem. Sendo assim, as emoções são as bases para as relações humanas. Maturana define três tipos de relações humanas:

- i) Sistemas sociais, que são sistemas de coexistência constituídos sob a emoção do amor, que é a emoção que constitui o espaço das ações de aceitação do outro na convicção. De acordo com isso, sistemas de coexistência baseados em uma emoção diferente do amor não são sistemas sociais.
- ii) Sistemas de trabalho, que são sistemas de coexistência constituídos sob a emoção do comprometimento, que é a emoção que constitui o espaço das ações de aceitação de um acordo na execução de uma tarefa. De acordo com isso, os sistemas de relações de trabalho não são sistemas sociais.
- iii) Sistemas hierárquicos ou de poder, que são sistemas de coexistência constituídos sob a emoção que constitui as ações de abnegação e negação do outro na aceitação da submissão de uma pessoa ou da outra outra em uma ordem e obediência dinâmicas. De acordo com isso, sistemas hierárquicos não são sistemas sociais. ¹ (MATURANA, 1995, p. 31)

Tentar definir as relações que ocorrem em sala de aula em um desses três tipos de relações a partir das falas dos participantes é essencial para entendermos o que querem dizer com o termo “poder” e as demais conotações de hierarquia que utilizam.

Segundo o exposto, relações humanas que são inauguradas na aceitação do outro e na cooperação são consideradas como relações sociais e sua emoção fundadora é o amor. Já as relações que têm como emoção constituinte da negação e autonegação e se baseiam em obediência e ordem para o cumprimento de tarefas, devem ser lidas, a partir de Maturana,

Traduzido de i) *Sistemas sociales, que son sistemas de convivencia constituídos bajo la emoción amor, que es la emoción que constituye el espacio de acciones de aceptación del otro en la convicción. Según esto, sistemas de convivencia fundados en una emoción distinta del amor no son sistemas sociales.*

ii) *Sistemas de trabajo, que son sistemas de convivencia constituídos bajo la emoción del compromiso, que es la emoción que constituye el espacio de acciones de aceptación de un acuerdo en la realización de una tarea. Según esto, los sistemas de relaciones de trabajo no son sistemas sociales.*

iii) *Sistemas jerárquicos o de poder, que son sistemas de convivencia constituídos bajo la emoción que constituye las acciones de auto-negación y negación del otro el la aceptación del sometimiento propio o del otro en una dinámica de orden y obediencia. Según esto, los sistemas jerárquicos no son sistemas sociales*

como relações não sociais. Por isso, para o autor, relações de trabalho e relações de poder não devem ser considerada relações sociais.

O sentimento de confusão exposto pelos participantes é compreensível uma vez que estes recebem estímulos contraditórios para subsidiar suas práticas. De um lado são exigidos pelo mercado de trabalho e de seus superiores que tenham salas de aula organizadas com alunos enfileirados e atentos a todas as suas falas para que no final de um ciclo atinjam uma nota específica determinada por alguém que não eles. Do outro lado, ao entenderem o que os alunos sentem por já terem estado na posição deles, professores se comovem com a classe estudantil e negam a posição que receberam ao serem contratados, assumindo relações dialógicas e amorosas com seus alunos.

Nesse processo, professores devem aprender com suas vivências a fim de estabelecer novas metas atitudinais sobre como se relacionar para atingir suas metas pessoais como professores. Ao tentarmos definir que tipo de relação professores firmam na escola, devemos pontuar essas duas visões. Entender o que é exigido deles enquanto profissionais de ensino, e ao mesmo tempo, a posição que escolheram assumir como educadores.

No final dessa análise, é possível entender melhor o medo de Jéssica exposto na primeira fala quando essa relata não saber ainda a forma que deve se relacionar com seus estudantes. É possível que Jéssica esteja em conflito justamente com os estímulos contraditórios que recebeu durante a sua prática.

4. Categoria de análise IV: O ser educando

Uma discussão essencial para entendermos como os professores se relacionam com seus educandos é a de compreender como os entendem e quais as atribuições que lhes dão. Um exemplo dessa discussão é analisar seus juízos sobre o que é um bom e um mal estudante.

Torna-se urgente entender como concebem a ideia do ser educando para fundamentarmos a sua compreensão sobre ser professor. Essas ideias surgiram repetidamente em ambos os círculos de cultura, uma vez que os licenciandos ocupam um lugar intermediário entre ser educando e ser educador e os professores por já terem um contato próximo com a classe estudantil.

4.1 Categoria “Ser educando”: Quais as concepções que os licenciandos têm sobre o ser educando?

Após a fala de Amanda sobre o papel do professor quanto a transformação da “*criatividade espontânea*” em “*criatividade epistêmica*”, Ana mostrou interesse em

compartilhar uma experiência própria que fez em seu último estágio obrigatório da licenciatura. Ana inicia sua fala demonstrando receio de como a escola e os professores podem tratar educandos tidos como problemáticos por não se encaixarem no perfil esperado por eles.

Ana: Nossa, eu queria contar pra vocês um caso que eu tive no meu minicurso que foi exatamente a descrição literal do que vocês está falando, que foi um menino, ele era hiper agitado, o tradicional “capeta” da escola. Senta no fundão, dá trabalho para os professores e tal. Ele era repetente já. Ele tinha que 18 e estava no segundo colegial, acho que era isso. Ele se inscreveu no nosso minicurso, beleza. Ele era super participativo, ele queria fazer pergunta o tempo todo. Nem sempre era sobre aquele assunto específico, mas ele tinha uma curiosidade imensa. Ele queria participar, ele queria aprender, ele queria falar, ele queria se expressar muito e eu fico pensando “nossa, imagina esse menino que tem esse tipo de personalidade tão vibrante, tão forte, ficar sentado, o que é o esperado de um bom aluno [sinal de aspas feito com as mãos] na escola, ficar sentado só ouvindo o professor falar, fazendo pergunta as vezes pra mostrar que está interessado, mas sem poder interagir de verdade, sem poder conversar, sem poder se expressar”. Foi muito claro pra gente isso no minicurso. Nossa, esse menino tinha muito muito potencial e não era pra ele ficar ali sofrendo na escola, sendo taxado de repetente, de capeta, de-

Amanda: Problema.

Ana: É, de problema.

Ao relatar seu anseio em entender as frustrações de seu educando, Ana se baseia em concepções sobre os “bons e os maus estudantes” comumente encontradas nas falas de educadores. Essa dicotomia maniqueísta é evidente na fala de Ana quando essa compara suas interpretações sobre o educando com as de outros professores. A princípio, Ana o descreve como alguém com problemas de escolarização. “Agitado”, “capeta da escola”, aquele que “dá trabalho para os professores” e “repetente” foram os termos descritivos utilizados por ela ao se referir como outros professores se referem a ele.

Com sua inserção em sala de aula, Ana já o conhecia pelas narrativas dos demais professores e teve a oportunidade de reinterpretar as ações do educando em questão. Segundo ela, o estudante era “super participativo” e com “uma curiosidade imensa”. Ana entende que o garoto não era aceito pela sua necessidade de se expressar em classe, o que não é entendido pelos demais professores. A participante compreende que esse modo de se expressar é natural da personalidade do estudante e relata angústia ao entender que a prática de coibir esse tipo de intervenções é recorrente na prática docente.

Novamente a escola é entendida como uma diretriz comportamental que cerceia a liberdade e a personalidade dos estudantes, os padronizando. Freire entende esse fenômeno como a massificação dos educandos. Nessa perspectiva, ao não aceitar a fala de seus estudantes,

não os compreendendo como iguais nas relações humanas, professores baseiam suas ações na negação do outro.

A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. É o comportamento característico dos regimes flexivelmente democráticos. O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo a que já nos referimos, como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática. Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas. (FREIRE, 2014 p.100)

Relações humanas acríicas e autoritárias se estabelecem não no diálogo, mas no antidiálogo. Esse conceito foi proposto por Freire a fim de explicar o tipo de relação pedagógica estabelecida quando um professor toma papel central da relação educacional. Ao emitir comunicados e direcionamentos a seus estudantes e não se comunicar com eles, sua prática é baseada em relações antidialógicas. Segundo o autor:

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acríico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 2014, p. 142)

Para o autor, o diálogo é condição fundamental para a humanização e conscientização. Ao falarmos e escutarmos em um fluir dialógico, entendemos uns aos outros como iguais nas relações humanas. Dialogar é humanizar. Da mesma forma, ao não escutarmos o outro, isso é, ao entendê-lo apenas como ouvinte, não humanizamos ou conscientizamos. Em suma, o antidiálogo é essencialmente ferramenta desumanizadora.

Retomando as concepções dos professores analisados por Ana, ao denominarem seu estudante como o “*capeta da escola*”, eles o delimitam a esse papel. Isso é, eles não buscam entender as ações do mesmo ou dialogar com ele. Ao agirem dessa forma, professores entendem seus estudantes como depósitos vazios para novos conhecimentos e habilidades. Dessa forma, a prática docente é baseada na educação bancária denunciada pelo autor, em que os educandos deveriam ser moldados por seus professores. Para Freire (2015), a relação antidialógica é característica fundamental da educação bancária:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na

prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 2015, p. 142)

No trecho acima temos a diferenciação da prática libertadora e bancária, as quais são dialógicas e antidialógicas por essência. Ao entendermos o educando como uma pessoa que tem necessidades específicas, anseios, vontades e emoções, rompemos com o silenciamento. A cultura do silêncio, a qual entendo como a negação do local de fala de uma pessoa e o estabelecimento de relações hierárquicas antidialógicas, é encontrada em diferentes ambientes frequentados pelos educandos. Desde seu berço familiar em que se silencia frente a voz dos adultos, até a escola, quando silenciado por seus professores, como exemplificado por Ana.

Mesmo desumanizante, o antidiálogo é um tipo de relação humana corriqueira no ambiente escolar, sendo explicado pela ideologia que outorga o professor como alguém superior a seus estudantes apenas pelo cargo que ocupa. Ao concebermos uma relação em que o respeito é exigido por imposições externas e não construído, temos a construção de relações baseadas no antidiálogo e, por tal natureza, essencialmente opressoras. Nessa visão, reflexões sobre a formação humana são urgentes para readequarmos as práticas escolares e suas relações para impedir a desumanização pelo antidiálogo.

A humanização e a conscientização têm papel estruturante nessa perspectiva, uma vez que ressalta a importância da consciência e a transitividade crítica. Ao se colocar em uma relação próxima de seu educando, Ana começa a entender o indivíduo e suas necessidades. A educadora entende o ímpeto de se expressar como característica própria do indivíduo, readequando sua prática e suas concepções quando o entende do jeito que ele é e não do jeito que os demais professores gostariam que ele fosse. Nesse momento, Ana permite a existência de seu educando.

Outro exemplo de como a prática docente pode interferir em como o educando se sente em sala de aula a partir das diretrizes que seus professores lhe dão foi trazido por Raul. Durante o segundo momento do encontro, após a apresentação do videoclipe “*Another brick in the wall*”, os participantes começaram a questionar o poder que a instituição escolar tem ao impedir a expressão e a criatividade de seus estudantes. Ao questioná-los sobre como o professor se relaciona a esse contexto, Raul traz uma vivência de seu estágio para exemplificar sua interpretação.

Raul: *Mas por exemplo assim, às vezes quando o professor passa um trabalho, conversei com um aluno esses dias, o trabalho era sobre a influência ambiental que os seres-humanos assim. Aí nenhum não sabia o que fazer. O trabalho tinha que ser escrito e o menino tinha imprimido sessenta imagens. Aí ele não sabia o que fazer com essas sessenta imagens. Ai eu também pensei*

e falei “vai lá na aula e fala “olha professora, vou apresentar meu trabalho” aí você fala que a gente influencia com o meio ambiente com o desmatamento, mostra essas sessenta imagens que você imprimiu e começa a jogar assim na sala e fala que você está destruindo o meio-ambiente. Às vezes você consegue mostrar muito mais que um papel”. Mas aí ele virou e falou “mas se eu fizer isso a professora me dá zero”. Então eu acho que você não respeita o que o aluno pode fazer. Você quer que o aluno faça um trabalho com trinta linhas no máximo. Se passar duas linhas tem professor que até tira ponto as vezes. Então eu acho que é muito disso que a gente tá falando. A gente quer dar criatividade, mas como vai dar criatividade? Porque às vezes o professor pensa “se eu abrir um trabalho pra fazer um teatrinho eu vou perder aula” e às vezes ele não tem muito tempo, então. Acho que às vezes é difícil mesmo aderir a algo.

Com esse exemplo, Raul quis relatar como educandos têm sua criatividade limitada devido as imposições e regras estabelecidas por professores. Segundo seu exemplo, o espaço dado pela professora para o discente ser criativo e apresentar seu trabalho foi estipulado pela professora, sem abertura para a interpretação pessoal do discente e seus colegas. Nesse sentido, é perceptível a hierarquia disposta nessa relação, muito semelhante a prática bancária denunciada por Paulo Freire.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da docência

s, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2015, p. 80-81).

Para o autor, a prática bancária é baseada em um docente falante e discente ouvinte, conduzindo seus discentes em relações baseadas na memorização e repetição de conceitos e termos proferidos pelos seus superiores de forma mecânica e impessoal. A figura do professor depositário e o discente depósito se concretiza nessas ações. Nessa visão, quanto mais informações o aluno depósito conseguir receber passivamente e repetir seguindo as normas dadas, melhor educando será. Da mesma forma, quanto mais informações o professor conseguir proferir em sala aos seus discípulos, melhor educador será. Assim, a educação se torna ação de depositar.

Raul e Ana em suas falas denunciam o tipo de relação construída pelos professores que observaram. Segundo suas falas, eles entendem a educação como ação humana e não como ato de acumular e repetir informações. Para eles, o educando toma papel essencial nessa relação de equivalência com os professores. Educadores e educandos se relacionam, humanizando-se e conscientizando frente a problemáticas trazidas a tona e discutidas em pares.

Outro diálogo que aponta como as interações tidas dentro da sala de aula podem cercar as individualidades dos estudantes foi realizado por Bianca e Ana. As participantes discutem como as práticas escolares impactam na formação humana dos estudantes. Esse diálogo foi realizado logo após a apresentação da música “*Another brick in the wall*” e sua letra foi utilizada pelas participantes para representarem suas visões.

Bianca: *Eu acho que tem uma coisa que é muito do que a Amanda já tinha dito. Até porque não querem que a gente perceba essa individualidade, não querem que os alunos fiquem ativos, porque que nem “não precisamos de nenhuma educação, não precisamos de controle mental”. É como se educação e controle mental estivessem ali, sabe? Parecidas. E eles são tijolos na parede, todo mundo ali no mesmo formatinho saindo da mesma forma. De certa forma você reprime e a repressão gera uma violência. Você tem a violência que o clipe aponta, você tem essa questão de padronizar tudo e fazer tudo do jeito que tem que ser porque no fim o que importa é que saia dali a mão de obra ou as pessoas para o mercado de trabalho, que seja, e não o individual, não o ativo, um sujeito participante.*

Ana: *Então, eu acho que esse negócio que você mencionou engraçado, né? Sobre os alunos saírem para o mercado de trabalho e tal, porque hoje, do jeito que as coisas são hoje, esse raciocínio faz muito sentido para a escola de como era no passado. A escola era muito educada para formar operários de fábrica que vão ali ficar igual Charles Chaplin em Tempos Modernos fazendo movimentos repetitivos, uma coisa sem pensamento, sem emoção e, hoje, o que as pessoas esperam da nossa geração é que a gente seja criativo, que a gente seja autônomo, que a gente faça coisas diferentes, que a gente pense fora da caixa. Esse tipo de coisa que é completamente contra o que a escola ensina pra gente.*

Bianca: *É que eu falo do mercado de trabalho porque eu não vejo dessa forma. Na minha vivência é muito nítido. Você tem que fazer o ensino médio porque daí você vai entrar no trabalho. Aí o ensino médio não é mais o suficiente, então você vai ter que fazer faculdade porque você precisa arrumar um trabalho depois. Esse é o objetivo. O objetivo é esse, é isso. É como se os trabalhadores da fábrica de novo, mas a fábrica mudou. Agora não é mais o setor industrial, é o setor de serviços que seja, mas só mudou, deslocou o final, porque o processo é o mesmo.*

Bianca inicia sua fala utilizando a alegoria “*tijolos na parede*” para representar como concebe a atuação da escola e dos professores para com seus estudantes. Para ela, a escola e os professores moldam seus estudantes em práticas alienadoras, os padronizando. Isso significa que ao fim de um ciclo escolar, todos estudantes devem atingir metas impostas por professores

para todos e todas discentes. Os que não atingirem tal meta, são categorizados como inaptos a prosseguir para o próximo ciclo sendo reprovados, valorizando “*não o individual, não o ativo, um sujeito participante*”, mas aquele que consegue receber ordens e cumprir metas.

Ana questiona essa padronização frente ao que é demandado socialmente pelo mercado de trabalho. Em suas palavras, “*o que as pessoas esperam da nossa geração é que a gente seja criativa, que a gente seja autônoma, que a gente faça coisas diferentes, que a gente pense fora da caixa*”, mesmo que as práticas escolares da época em que a proposta da escola tenha sido a formação de mão de obra não tenha sofrido grandes mudanças. Nesse fragmento de diálogo, encontramos novamente falas que remetem ao que é esperado dos educandos.

Na perspectiva dos membros desse círculo de cultura, os educandos têm a necessidade de serem respeitados e entendidos como seres humanos. É importante apontar que ao discutirem como eles entendem seus educandos e como os professores que observaram concebem o papel dos mesmos, os membros do círculo de cultura podem se remeter consciente e inconscientemente o como se sentem enquanto educandos, uma vez que no momento da realização do círculo de cultura, os participantes ainda estavam tendo aulas no curso de licenciatura e por diferentes momentos relataram como eram tratados pelos seus professores.

Ao observarem o tratamento que outros educandos recebem de seus professores e como os professores se referem a seus educandos, os membros conseguem refletir qual papel ocupam e exercem na relação educacional ainda como estudantes e refletem sobre como irão conceber o seu papel como educadores e de seus discentes como educandos, bem como o mote que terão como agentes educacionais. Dessa forma, o estágio e o contato próximo com docentes e discentes em sala de aula adquire um papel fundamental na formação de professores e na construção de saberes intrínsecos à relação educacional.

4.2 Categoria “Ser educando”: Qual o ideal que os professores têm sobre seus educandos?

Da mesma forma que o primeiro círculo de cultura discutiu em diferentes momentos o papel do educando nas relações escolares, os membros do segundo grupo também discutiram esse ponto, entretanto, enquanto os primeiros membros basearam suas reflexões nas observações de estudantes de outros professores e as concepções que esses têm de seus estudantes, o segundo grupo refletiu sobre sua própria prática docente e sobre como se relacionam com seus educandos. Isso é, ao refletirem sobre o papel de seus educandos, refletem também o como sua prática se relaciona com suas concepções.

Para exemplificar esse movimento cognoscível, destaco abaixo um trecho da fala da participante Gabriela. Logo no início do encontro, ao apresentar o primeiro material incentivador, o participante Arthur inicia um diálogo refletindo sobre como a música apresentada se relaciona com o como a instituição escolar exerce pressão nos discentes para “*pensar pela forma tradicional, mecânica, padronizada*” e como a artista pode incentivar um “*chamado a sair disso, de desconfigurar o sistema*”. Em resposta a fala de Arthur, Gabriela concorda exemplificando com uma vivência pessoal.

Gabriela: *Acho que nisso que ele está falando, eu pensei essa semana, no início da ação, de alguém comentar algo assim, que percebe que determinado aluno, que eu gosto tanto dele, mas que é um aluno extremamente odiado pelos professores, mas por quê? É um aluno que pensa, um aluno que é crítico, que questiona, e a maioria não está muito preocupada com isso, é dentro do sistema, não pode pensar fora da caixa, se estar questionando é uma afronta, né? Então assim, mas pelo lado que isso forma, como cidadão, que se cria um senso crítico, essa música traz muito sobre isso.*

Em sua fala, Gabriela aponta um confronto de concepções. A participante aponta que educandos mais participativos, que exercem o pensamento crítico e com capacidade reflexiva mais autônoma incomodam muitos professores, embora essas sejam características que ela preza em seus educandos. Um educando com esse perfil é alguém que mostra resistência para se inserir no sistema educacional tradicional como discutido anteriormente sobre a educação bancária e crítica. Mas mais do que isso, um educando com esse perfil incomoda por demandar que seus professores não o neguem e conversem com ele.

Nesse trabalho, ao utilizar o termo “*conversar*”, me refiro ao conceito trabalhado por Humberto Maturana em suas obras (2005; 2007; 2015). Para o autor, conversações são fundadas no entrelaçamento do linguajar e do emocionar, sendo base de todas as ações humanas. Nos fazemos humanos no conversar, e tudo o que fazemos como seres humanos se dá em conversações e redes de conversações. Ou seja, só entendemos o próximo como ser humano quando respeitamos sua maneira de pensar e se emocionar.

Ao negarmos o emocionar de alguém, o desumanizamos. Usando o exemplo trazido por Gabriela, é prática comum de professores que se entendem como profissionais acabados, entenderem-se como personagens protagonistas das ações educativas. Educandos tornam-se espectadores. Esse tipo de relação se funda na hierarquia e na imposição de regras e fórmulas a serem seguidas, negando a humanidade dos estudantes, coisificando-os. Ao relatar que entende como fundamental um educando se expressar em sala de aula, Gabriela o concebe ao seu lado

vivencial como um ser humano, quanto que a mesmo se torna “*extremamente odiado pelos professores*” pela mesma característica.

Estamos na linguagem, movendo-nos nela, numa forma peculiar de conversação [...]. Toda reflexão, inclusive a que se faz sobre os fundamentos do conhecer humano, ocorre necessariamente na linguagem, que é nossa forma particular de ser humanos e estar no fazer humano. (MATURANA & VARELA, 2001, p. 32)

A “linguagem” é outro importante conceito do autor. Maturana explica que a linguagem “é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações” (MATURANA, 2005, p. 20), ou seja, para nos relacionarmos uns com os outros realizamos ações baseadas nas ações do outro, tal como o outro baseia suas ações em nossas ações. Isso evidencia que para estarmos em conversações, devemos entender o próximo como ser autêntico ao nosso lado vivencial. Dessa forma, as conversações tornam-se ações humanizadoras.

As relações humanas que se baseiam na separação por castas e hierarquias e na passagem unidirecional de coordenações não podem ser tidas como conversações, já que se baseiam na competição e não na aceitação do próximo, mas na rejeição. O conversar se estrutura na cooperação e na coexistência de seres humanos em aceitação mútua, portanto, o conversar é uma ação possibilitada pelo amar.

Se nos fazemos humanos ao nos relacionarmos com outros humanos em movimentos de aceitação recíproca, as relações denunciadas por Gabriela em sua fala deflagram interações desumanizadoras. Ao enxergar e atuar de forma mecânica e sem pensar nas relações construídas, o professor nega o espaço vivencial dos alunos. Ocorre a desumanização na interação. O amar não é a emoção-base desse tipo de relação e, sem amor, não há formação social, pessoal e de uma autoimagem adequada dos estudantes sobre si mesmos. Isso interfere diretamente em sua formação humana e cidadã.

Ao longo do encontro outras falas deflagram ações baseadas na rejeição que professores tomam frente a sua prática docente e interações com outros professores e estudantes. Ainda no primeiro momento do grupo, na discussão possibilitada pelo primeiro material incentivador, Arthur traz a discussão uma situação que vivenciou como professor na escola pública que trabalha. Ele inicia sua fala destacando as diferentes visões que ele e seus colegas têm sobre como os educandos podem agir em sala de aula.

Arthur: *Dessa forma também, os professores cansados e eu sou o professor mais novo de lá, e próximo mais novo, mais velho que eu, tem uns 35 anos, e ele já estar cansado, ele reclama, todas as salas são uns problemas. O aluno*

que mais me pergunta na minha aula é o chato na aula dele. Então, se o aluno questiona, ele é visto como um chato, não é mais uma característica positiva.

O relato de Arthur se assemelha ao trecho da fala de Gabriela analisado acima. Ambos os participantes percebem diferenças nas concepções que têm de quais seriam os papéis dos educandos nas escolas. Para eles, os educandos têm papel que se funda na interação com seus colegas e professores. Seu aprendizado se relaciona intimamente com o como ele se relaciona com seus professores. Nas relações possibilitadas pelo amar, Gabriela e Arthur aceitam as interações com seus estudantes em coordenações consensuais, enquanto que os demais professores priorizam a interação unidirecional deles com seus discentes. Esse tipo de interação é baseado na rejeição de seus estudantes.

Na sequência dessa fala, Arthur conta aos seus colegas sua experiência em um conselho de sala em que os demais professores o confrontaram por um posicionamento seu. Novamente a fala deflagra diferenças nas concepções dos demais professores e do participante sobre os estudantes.

Arthur: E assim, se a gente deixar, a gente cai no sistema muito facilmente, não tem cobrança nenhuma, o que eu percebi no final do ano, foi assim, uma interferência muito na nossa prática na questão da avaliação, porque o aluno não podia ter nota vermelha de jeito nenhum, porque ele tem que ficar com cinco lá no final. Então, tinha casos de alguns alunos lá, se ficassem com vermelha em quatro disciplinas reprovavam de ano, e três não. E uma das disciplinas, aconteceu com três alunos, uma das disciplinas que eles estavam com vermelha era a minha de Ciências, e o que eu ouvir de professores falando “Ah, você não vai estar aqui ano que vem”, porque meu contrato lá era de um ano, “Você não vai estar aqui ano que vem, quem vai sofrer com esses alunos aqui é a gente”. Então, eles estão mais preocupados em o que eles vão sofrer com esse aluno.

Jéssica: “Vai embora logo”.

Arthur: É, eles querem mandar embora logo, vamos mandar esse problema para outro. Então, eles estão pouco preocupados com o aluno e eu percebi isso, e eles vieram falar muito na minha cabeça, e pra não criar problema maior, eu resisti, resisti, isso no Conselho [de Classe], no terceiro aluno, de tanto eu ouvir, eu falei que eu não quero ser problema pra nenhum de vocês aqui, eu vou mudar a nota deles, mas que vocês tenham consciência que vocês estão prejudicando os alunos, né, que estão prejudicando alunos. E, isso eu vi e fiquei indignado, me deu vontade de largar tudo, que eu penso, eu estudei tanto para estar aqui. Eu não cai de paraquedas, estudei para estar aqui e então eu chego, tenho que ter aderência no meu trabalho ainda, [...]

A desumanização dos estudantes é percebida na fala de Arthur quando esse relata que a preocupação dos professores no conselho de classe não era a avaliação conjunta dos estudantes pelo grupo de professores, mas a resolução da reunião com o menor número possível de

reprovados. Os educandos são tidos nesse relato como problemas a serem enfrentados, os objetificando ou os coisificando em uma relação aberta e declaradamente de rejeição.

Como visto, para Maturana (2005) nós seres humanos nos constituímos como tais no entrelaçamento do que sentimos e do que pensamos, assim, ao negarmos o educando, exercendo pressão para que ele obedeça às imposições externas a ele, o negamos como ser humano. Dessa forma, a interação do professor desumaniza seu estudante, o que é visto na vivência compartilhada por Arthur. O estudante como indivíduo e seu aproveitamento na escola é desconsiderado de acordo com a decisão dos professores.

As relações humanas têm dois caminhos explicativos: a *objetividade-sem-parênteses* e a *objetividade-entre-parêntese*. Na primeira, as relações humanas ocorrem na rejeição (MATURANA, 2005), enquanto que na segunda, as relações se fundamentam na aceitação, no amar. Ao se firmar na objetividade-sem-parênteses temos a negação do outro por negarmos como o outro se relaciona com o mundo e com as pessoas. Nessa visão, o outro torna-se objeto na relação, não alguém. Em sua obra, Maturana (2005) explica que aqueles que baseiam suas relações na objetividade-sem-parênteses, responsabilizam as circunstâncias externas pela negação do outro, não realizando uma autocrítica.

No caminho da objetividade-entre-parênteses, o sujeito é respeitado como alguém no viver relacional. Nesse sentido, os agentes que se relacionam baseiam suas atitudes na aceitação mútua. É importante ressaltar que Maturana (2005) afirma que a rejeição também está presente nessa objetividade, porém, diferente da discutida anteriormente, na objetividade-entre-parênteses, a rejeição é consciente, dessa forma, aquele que rejeita sabe o porquê o faz e conhece as consequências dessa ação.

No exemplo dado por Arthur, as ações dos professores estão circunscritas ao operar da objetividade-sem-parênteses. Na situação dada, os professores tratam seus estudantes como problemas a serem solucionados e não como pessoas em formação que enfrentam problemas a serem trabalhados. Essa é uma rejeição baseada em suas concepções de mundo, por não operarem em um domínio de realidade que não os agradam. Essa negação de seus estudantes pode ser explicada pela posição hierárquica que ocupam; são rejeitados por serem estudantes, portanto, menos importantes que seus professores.

Gabriela e Arthur se posicionam contra esse movimento de rejeição. Para os participantes, a relação educando-educador deve ser baseada em conversações e fundadas no amar, na aceitação. Portanto, o papel docente que exercem respeita individualidade e os posicionamentos de seus estudantes, sendo sua responsabilidade aceitá-los no seu trabalho docente. As vivências

próprias desses professores convergem com as observações realizadas pelos graduandos do primeiro círculo de cultura.

Ambos os grupos denunciaram essa diferença no tratamento dos professores, discutindo o papel ativo que acreditam que os estudantes devem ter na ação educacional. Aqui, o educando perde a responsabilidade de ser um depósito a ser preenchido pelos seus professores durante as aulas. Educandos ganham voz e têm suas emoções aceitas pelos educadores em coordenações de coordenações consensuais em relação dialógica assumindo postura ativa e questionadora na ação docente. Essa é a concepção que fazem sobre o ser-educando.

CAPÍTULO 6

Análise comparativa: metatexto

Como autor, mais do que satisfeito, eu exultaria se viesse a saber que este texto provocara em leitoras e leitores seus algum tipo de leitura comprometida como as sobre o que venho insistindo no corpo inteiro deste livro. No fundo, este deve ser o sonho legítimo de todo autor – ser lido, discutido, criticado, melhorado, reinventado, por seus leitores.

FREIRE, 2019, p. 79

Ao fim da discussão que me propus a fazer, percebo como foi importante fazer análises a partir de duas fontes diferentes de dados: aqueles coletados entre professores em formação inicial e os coletados entre professores em início de carreira. Ao entendermos como a incorporação desses professores foi realizada na escola, entendemos como as relações humanas são formativas para a profissão docente. Parafraseando Freire, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 2017, p. 25). Sendo assim, o educador só se faz educador na prática com seus educandos.

O autor cuidadosamente escolheu as palavras que compuseram essa conhecida frase para destacar algo intrínseco às relações educacionais. “Quem ensina, ensina a alguém”, não a alguma coisa. Alguém que sente, pensa, se emociona, se frustra, age, oprime e é oprimido. Esse conhecimento se opõe frontalmente às práticas docentes retrógradas que posicionam professores em posição de destaque soberano na sala de aula. Na concepção freireana, educandos são valorizados.

Da mesma forma, Humberto Maturana discute em suas obras como os seres vivos, mais especificamente, nós humanos somos sistemas fechados ao mundo, mas capazes de receber perturbações de diferentes formas. Entendendo as perturbações como as interações que desencadeiam mudanças de estado, compreendemos as relações humanas como fundamentais para a formação e reformação humana. A profissão docente ganha destaque nessa perspectiva pela convivência que têm com indivíduos em pleno processo formativo

Essas duas interpretações das obras de Freire e Maturana me faz refletir sobre como as interações entre docentes e discentes impactam a formação humana de ambos. Com as falas registradas nos círculos de cultura e as discussões feitas à luz da obra dos autores escolhidos como referencial teórico, outros questionamentos surgiram.

A pergunta que me norteou na discussão das falas do primeiro círculo de cultura foi: por que esses graduandos escolheram a profissão docente? Me pergunto isso pois não ficou claro nos registros das suas falas. Ao mesmo tempo em que evidenciavam deslumbramento com a profissão docente, suas falas eram carregadas de insegurança e concepções do senso comum que desvalorizam a profissão.

A tarefa de entender a compreensão que esses sujeitos têm sobre quais as funções exercidas pela “escola”, “educação”, “professores” e “alunos” foi complexa, uma vez que parece ter faltado esse tipo de reflexão conjunta durante seu curso de formação inicial, o que é contraditório com a carga horária que precisaram cumprir durante seu curso de licenciatura em aulas presenciais e em estágios em escolas.

Suas falas iniciais se mantiveram no tema “a escola como diretriz comportamental”. Diversas falas dos participantes evidenciaram que entendem a escola como fonte de perturbações negativas que interferem até em sua saúde mental. Outras vezes, responsabilizam a escola pela negação das individualidades dos educandos, promovendo a padronização deles. Essas falas apareceram carregadas de conformismo, impedindo o desenvolvimento de pensamentos outros que confrontassem essa realidade. Nesse ponto da discussão, novamente me questionei sobre a opção profissional que fizeram ao cursar essa graduação.

Me chama a atenção a quantidade de vezes que esses graduandos basearam suas falas em concepções do senso comum disseminados sobre a educação brasileira. Entendo que sejam pontos que surjam da realidade, porém as falas repetidas me dão a sensação de que ao invés de aprenderem a contrapor, sua formação inicial se manteve distante de reflexões que contraponham e favoreçam o levantamento de alternativas. Diversas vezes relataram que em pouco tempo exercendo a docência entrarão no sistema de trabalho e se tornarão peças dessa máquina comportamental.

Essas convicções embebidas por fatalismos influenciam negativamente a sua formação docente, sua formação humana e sua futura prática educativa. Ao aceitarem tal realidade, podam sua força de vontade e as suas possibilidades concretas de confrontar e enfrentar essa realidade educacional que denunciam. Falta uma reflexão profunda sobre qual o papel do coletivo da classe docente que constituirão no sistema educacional. Esse pessimismo com a profissão docente possivelmente explica a origem do sentimento de não pertencimento à escola que relatam em suas falas. Ao conceberem a escola como a origem de muitas vivências negativas, é compreensível que queiram se afastar dela.

Ao relatarem que querem assumir o papel de educadores para garantirem o ensino de qualidade para todos os estudantes brasileiros, se frustram, mas mais do que frustração, esse tipo de fala nos destaca a desesperança que têm com a instituição escolar. Ainda com essa fala, em sua visão, sem eles os educandos estarão à mercê de um sistema que os rejeita. Esta fala explícita também uma visão individualista da profissão docente e evidenciam a crença de que a maioria dos professores que conhecem não são tidos como exemplos para eles.

Essa negatividade me faz acreditar que as experiências que tiveram em seu curso de formação inicial não deram suporte para discutirem e ressignificarem as concepções do senso comum e demandas pessoais, pelo contrário, parece que reafirmam essas construções. Suas experiências em aulas assistidas no curso ou em atividades de estágio foram fontes importantes de exemplos que trouxeram para a conversação durante o círculo de cultura. Estes exemplos

trazidos reafirmaram a minha compreensão das suas atitudes como pessoais, e que estes sujeitos estão em processo de construção inicial de suas concepções profissionais.

Não sei ao certo como esses participantes se entendiam no momento de realização do encontro, se como educadores no final de seu curso de formação inicial ou se ainda como educandos cumprindo normas e direcionamentos de seus professores. Visto os exemplos que elucidavam vivências que tiveram ainda como estudantes e a maneira que se revoltaram com as ações de professores, possivelmente a segunda opção é a mais coerente.

Outro ponto essencial para entendermos esse grupo de professores é pautado nas corriqueiras falas sobre professores que não conhecem o nome de seus estudantes. Algumas vezes afirmam ser imprescindível um professor conhecer o nome de seus educandos e quem eles são, mesmo que afirmem ter medo de entrar na profissão e terem de trabalhar com um grande número de turmas e escolas, o que se torna um impeditivo para isso.

Ao afirmarem ser importante saber o nome de seus educandos, eles afirmam ser necessário saber quem os educandos são. Entender o estudante como alguém, um ser histórico, biológico e social. Se considerarmos que esses participantes ainda se entendiam como educandos, a demanda deles em “conhecer o nome de cada um” e “escutar os estudantes” mostra que possivelmente não se sentem escutados. São silenciados pois aprenderam a ser silenciados ao longo da sua vivência escolar. O encontro no círculo de cultura lhes permitiu terem a sua fala e reflexão, lhes possibilitou serem escutados, coisa que acreditam ser fundamental para se entenderem como humanos. Neste aspecto, os conceitos de amar de Maturana e a amorosidade de Freire surgem com toda força e sentido.

Os participantes do primeiro grupo de círculo de cultura internalizaram a passividade imposta aos educandos. Eles aceitam a contragosto as diretrizes recebidas, mas pouco fazem para muda-las. Incorporaram o papel e as ações dos “bons alunos”, conhecendo e reclamando de problemas educacionais reais, mas com pouca profundidade e aceitação passiva.

Nesse ponto, me questiono o quanto dessas questões não foram reafirmadas por vivências que tiveram em sua formação inicial. Seria algo também internalizado e reproduzido pelos seus professores? Qual perfil estes sujeitos assumirão como professores? O mesmo dos professores que criticaram as práticas ou um novo perfil que redefine sua passividade? Os que endossam ou os que confrontam o sistema? Aqui cabe uma nova investigação.

Me faço essas questões pois compreendo que não são questões fáceis de se estudar ou que demandem pouco tempo e energia para solucionar. Esses participantes tinham em média 25 anos, tendo passado cerca de 12 anos na escola de ensino básico e apenas 4 ou 5 anos se

preparando para serem professores. No momento da realização do encontro proposto para esta investigação, estavam encerrando o último semestre do curso. As experiências que tiveram enquanto educandos totalizam cerca de 17 anos de sua vida, acumulando diversas vivências como tal. Sendo assim, é fundamental que o curso de formação trabalhe a mudança de pensamento em que o educando agora se entenda como educador para que possa reinterpretar suas vivências anteriores e construir seu perfil profissional. Na minha perspectiva, as relações humanas adquirem um papel essencial nessa tarefa.

As discussões realizadas no segundo círculo de cultura permearam domínios distintos sobre a prática docente e as concepções de seus participantes quanto a assuntos inerentes à profissão docente, embora em vários momentos convergiram com as discussões realizadas pelo primeiro círculo de cultura. Referente ao círculo de cultura dos professores que já estavam inseridos no mercado de trabalho, me chamou a atenção o como eles se veem nas escolas onde atuam.

Um dos primeiros pontos que discutiram e que me permite inferir sobre como eles interagem em seus ambientes de trabalho foi dado quando eles discutiram as dificuldades que tiveram para serem aceitos pelos demais membros das escolas, principalmente pelos professores que já tinham vasta experiência docente. Em suas falas, denotam a necessidade em serem aceitos como professores pelos professores mais velhos para conseguirem atuar da forma que desejavam.

Essa necessidade de aceitação também foi discutida quando esses participantes relataram falta de liberdade para trabalhar em sala de aula. A relatada falta de liberdade foi inicialmente descrita como “falta de autonomia”, o que me parece incoerente, uma vez que autonomia é nos assumirmos como inacabados e com isso aceitarmos as nossas ações e vontades como autênticas. Para Freire (2017), autonomia é a capacidade de nos libertarmos das imposições externas e do determinismo. Ao relatarem que não dão autonomia necessária para trabalharem como acreditam ser melhor, esses professores esperam que a liberdade e a autonomia lhes seja concedida por um agente externo, evidenciando que se mantêm na perspectiva Piagetiana da heteronomia.

Outro importante tópico de discussão foi sobre o que esperam de seus educandos, enfatizando quais seriam os ideais de bons e maus educandos que eles entraram em contato. Nesse momento da discussão entraram em uma conversa sobre a necessidade dos educandos terem voz em sala de aula e se expressarem, se relacionando com os professores. Esses educadores relatam que valorizam esse tipo de relação pois acreditam que os educandos têm

muito o que contribuir e expressar em sala de aula. Ao falarem e serem escutados, eles são humanizados, deixando de ser algo na sala e se assumindo como alguém.

Entendo que pelo momento de vida que esses professores e professoras se encontravam, eles tinham maior facilidade em compreender frustrações de seus discentes, uma vez que haviam deixado esse papel na relação educacional há pouco tempo. Em suas conversações evidenciaram a importância de pautar suas relações no amar/amorabilidade em relações dialógicas.

Pelas falas e situações descritas pude perceber diferentes níveis de maturidade profissional no grupo. Pelos relatos há professores que ainda se perdem na discussão “quais são as atribuições dos professores”. Letícia e Larissa relatam os problemas que percebem nas atitudes de seus colegas, entretanto, de forma passiva. Não relataram, por exemplo, atitudes que tiveram para contrapor tais ações. Inclusive, pelas falas de Larissa, percebo foco em combater situações que ela vivenciou na escola como estudante. Ela se vê na situação dos educandos, não pela profissão, mas pelo reconhecimento de problemáticas que vivenciou enquanto estudante, contra as quais ela acredita ser necessário lutar.

Uma característica importante que notei nesses participantes é a capacidade de observar atitudes não bem quistas em seus colegas, questionar e adaptar as suas práticas. Aqui percebo como é fundamental para a formação profissional de professores o convívio no cotidiano escolar. O estabelecimento de relações que por uma rede de conversações, coordenações de coordenações consensuais vão moldando e formando o indivíduo.

Esse grupo, diferente do primeiro círculo de cultura apresentou ideias mais fundamentadas sobre quais os papéis que têm que desempenhar enquanto professores. Respeitar seus estudantes, ser exemplo para eles, conhecer suas histórias de vida, questionar e discutir o conhecimento e ensinar a debater ideias são algumas das tarefas docentes colocados pelo grupo.

Entretanto, é importante destacar que essa aproximação com os seus educandos e com as questões que consideram serem importantes para a prática docente devem ser tema de discussão aqui. Foi evidente para mim como a cada fala esses professores explicitavam as suas frustrações enquanto educandos e isso faz com que norteiem as suas práticas educativas atuais com ações que tentam suprir suas frustrações, e anseios passados e atuais.

Ao querer formar seus educandos, intimamente querem se formar. Querem formar um mundo que acreditam estar de acordo com seus ideais. Aqui o professor toma papel de transformador social com uma educação crítica pautada no ensino democrático. Ao buscarem mudanças sociais pelos e para seus discentes, querem para eles e, possivelmente, para si

mesmos, sanar anseios próprios. Ao se entenderem como inacabados e vigilantes dentro de sua prática, tornam os momentos de aula formativos para o desenvolvimento da autonomia e da consciência de inacabamento tanto dos seus alunos quanto a deles próprios.

A característica que une todos os participantes dos dois círculos de cultura foi a realização do mesmo curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas. Pelo levantamento realizado, todos os participantes frequentaram as mesmas disciplinas oferecidas pelos mesmos professores e cumpriram as mesmas cargas horárias para obter o grau em Ciências Biológicas. Evidentemente toda vivência é única para cada indivíduo, porém reafirmo que tiveram similaridade em sua formação inicial. A diferença principal é que um círculo de cultura já estava inserido nas escolas como professores enquanto que o outro ainda se mantinha como estagiários em escolas.

A Faculdade que frequentaram já tem algumas décadas de atividade e atualmente oferece graduação em Ciências Biológicas em duas modalidades, bacharelado e licenciatura, sendo permitido o graduando obter grau com dupla modalidade. Essa faculdade iniciou suas atividades oferecendo apenas o curso de formação inicial para professores de Ciências e Biologia para suprir uma demanda de mercado da região na qual se situa. Apenas anos mais tarde é que o curso de bacharelado foi implementado nessa Faculdade.

Destaco ainda que o ingressante no curso deve solicitar por escrito junto à secretaria da Faculdade o pedido para poder se matricular e frequentar as aulas da Licenciatura em Ciências Biológicas. Esse procedimento, por mais simbólico que seja, evidencia uma desvalorização da carreira docente, por mais que o curso tenha sido criado inicialmente para formar professores.

Essa desvalorização, junto a outros dados como a carga horária exigida pelas disciplinas de Licenciatura podem nos indicar uma desvalorização da carreira docente dentro do curso que se propõe a formar docentes. Isso possivelmente impacta em como seus graduandos se sentem enquanto licenciandos, o que pode ser uma das origens do sentimento negativo que alguns membros do primeiro círculo de cultura apontaram quando se referiam ao sistema educacional e a atuação de professores.

Para concluir minhas interpretações finais, algo que os dois grupos também compartilharam em suas falas e atitudes durante os encontros é a valorização das relações humanas. Os dois grupos como um todo afirmaram entender como fundamental para professores conhecer seus estudantes e se envolver com as narrativas que eles trazem.

O primeiro grupo ao reafirmar insistentemente na importância de se conhecer o nome dos estudantes e dar voz a eles e o segundo grupo ao discutir como se sentem incomodados quando outros professores interferem negativamente em como os seus estudantes agem e se sentem, evidencia que esses professores e futuros professores entendem que para ser educador é preciso se relacionar afetuosamente com seus educandos.

Inclusive, é provável que as interpretações que os membros do segundo círculo de cultura desenvolveram na faculdade tenham sofrido modificações quando esses entraram na escola como professores e não mais como estagiários. Da mesma forma, acredito que ao se assumirem como professores nas relações construídas nas escolas, os licenciandos que acompanhei no primeiro círculo de cultura terão a oportunidade de reinterpretar suas convicções sobre o que é ser professor e qual o papel da educação, confrontando as concepções do senso comum que trouxeram no primeiro grupo.

Com os dados coletados e interpretados, entendo que as relações humanas são formativas. Os professores em formação inicial precisam de contato próximo com o cenário que vão atuar para desenvolver os saberes intrínsecos da profissão. Nessa perspectiva, o amar e a amorosidade tomam papel formativo no estabelecimento das relações humanas e na consequente formação de professores.

Se segundo Humberto Maturana ser humano é um fazer humano entre humanos, ser professor é um fazer docente dentro da escola com seus discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, U. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD - Educação Temática Digital**, 12, 31-48. 2010.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens** (6ª ed.). Petrópolis: Vozes. 2000.
- BOGARDUS, E. (1926) The group interview, **Journal of Applied Sociology**, 10: 372-382.
- BRANDÃO, C. R. Círculo de Cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica Editora, p. 76-78. 2008.
- BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. **Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 25 nov. 2019 às 11h27.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 25 nov. 2019 às 11h32.
- CÔTÉ, R. Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage. In Louise Lafortune & Pierre Mongeau (Dirs.), **L'affectivité dans l'apprentissage**. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 85-114. 2002.
- DIAS, A. M. S. **O desenvolvimento pessoal do educador através da biodança**. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2003.
- EISENBERG, N.; STRAYNER, J. **Empathy and its development**. Cambridge: Cambridge University Press. 416p. 1987
- ESPINOSA, G. La relation maître-élève dans as dimension affective: un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? In L. Lafortune, P. Mongeau (Dirs.), **L'affectivité dans l'apprentissage**. Québec: Presses de l'Université du Québec, p.159-181. 2002.
- ESTEVE, J. M.; ARAÚJO, U **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.
- FRANZI, J.; ARAÚJO, U. Do amor como falta: uma abordagem pedagógica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e215111, 2019.
- FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente**. São Paulo: Paz e Terra, 228p. 2002.

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** (38ª Ed.). São Paulo: Paz e Terra, 131p. 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** (59ª Ed.). São Paulo: Paz e Terra, 253p. 2015.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 167p. 2016.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar** (28ª Ed.). São Paulo: Paz e Terra, 192p. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente** (55ª Ed.). São Paulo: Paz e Terra, 143p. 2017.
- GADOTTI, M. **Convite a leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 175p. 1989.
- GARCÍA, G. Maturana a los 90: “**Me voy a morir antes de ser viejo**”. La Tercera, 2018. Disponível em: <<https://www.latercera.com/tendencias/noticia/maturana-los-90-me-voy-morir-viejo/367016/>>. Acesso em 26 de novembro de 2018 às 10h32
- GIROUX, H. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objectiva. 384p. 2012.
- GONSALVES, Elisa Pereira; SOUZA, Andressa Raquel de Oliveira. Educação, vivência emocional e processo libertador. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, p. 87-100, 2015.
- GOULART, J. **Aula Final**. Rio de Janeiro: Tribuna da Imprensa. 1963
- LIBÂNIO, J. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar., 2016.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARINHO, A. R. B. **Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MATURANA, H. R.; REZEPKA, S. N. **Formação e capacitação humana**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MATURANA, H. R e VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano** (6ª Ed.). São Paulo: Palas Atena, 283p. 2007.
- MATURANA, H. R. e VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. (4ª Ed.). São Paulo: Palas Atena, 263p. 2015.
- MATURANA, H. R. **El sentido de lo humano**. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A, 327p. 2008.
- MATURANA, H. R. **La realidade: ¿objetiva o construtiva?: fundamentos biológicos de la realidad**. Barcelona: Anthropos, 1995

- MATURANA, H. R. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MATURANA, H. R. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 98p. 2005.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida** (2ª Ed.) Ver. Atualizada. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- PERISSET, P. Mejores prácticas para promover nuevas realidades. **Revista Novedades Educativas**. Buenos Aires. v. 18, n. 192. 2006.
- PORTO, C. M.; SANTOS, F. M. F.; CRUZ, M. A. Uma revisão bibliográfica da relação entre professor e aluno no ensino superior sob a ótica da afetividade. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**. 2016.
- RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412. 2010.
- PRICE, E. A. Instructional systems design and the affective domain. **Educational Technology**, v. 38, n. 6, p. 17-28. 1998.
- SILVA, H. G. **Biologia do conhecer: fundamentos de uma teoria biointeracionista sobre a cognição para ensino de ciências da natureza**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2017.
- VASCONCELOS, M. S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 616-620. 2004.
- VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em revista.**, Curitiba, n. 38, p. 219-235. 2010.
- VIGNAL, G. *Les adultes de la formation*. **Cahiers Binet-Simon**, v. 2, n. 3, p. 49-67. 1994.
- WESTPHAL M. F. **Participação Popular e Políticas Municipais de Saúde: Cotia e Vargem Grande Paulista**. Tese Apresentada ao Departamento de Prática de Saúde Pública, da Faculdade de Saúde Pública da USP, para Concurso de Livre Docência. USP. São Paulo. 1992.

ANEXOS

Anexos e apêndices complementares

1. **Apêndice 1:** Ficha de inscrição para participação do Círculo de Cultura (estudantes).

FICHA DE INSCRIÇÃO

Nome: _____

Email de contato: _____

Telefone: ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Semestre cursado: _____

“Prática de Ensino de Biologia 2” será sua última disciplina cursada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?

Sim () Não ()

Pretende atuar como professor no mercado de trabalho?

Sim () Não () Talvez* ()

*Justificativa: _____

Observações Gerais:

Desejo participar da seleção de candidatos para o grupo para a pesquisa “Afetividade: um caminho para a formação docente” realizada pelo mestrando Bruno César Vieira do Programa de Pós-Graduação em Educação da (Faculdade de Educação), orientando da Profa. Dra. María Elena Infante-Malachias, (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto)

Sim () Não ()

2. Apêndice 2: Roteiro dos círculos de cultura

O roteiro-base aqui apresentado refere-se a pesquisa intitulada “**Afetividade e emoções no processo de ensino-aprendizagem: um caminho para a formação docente?**” realizada pelo mestrando Bruno César Vieira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo *campus* São Paulo, orientando da Profa. Dra. Maria Elena Infante-Malachias, docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo *campus* Ribeirão Preto.

O trabalho realizará círculos de cultura como metodologia para a coleta de dados. Essa é uma técnica de investigação qualitativa fundamentada na discussão informal de questões referentes a pesquisa por um grupo amostral reduzido do público-alvo.

O roteiro foi elaborado com três grandes áreas a serem investigadas através de perguntas-chave e materiais de apoio. Os temas que nortearão a pesquisa são: “a relação entre educando e educador e seus papéis no cotidiano escolar”; “afetividade inter-relacional entre educando e educador” e “a afetividade no processo de ensino-aprendizagem”.

1.) A relação entre educando e educador e seus papéis no cotidiano escolar.

“Quais tipos de relações podem se estabelecer entre educadores e educandos em ambiente escolar?”

Material de apoio: videoclipe e letra da música “Admirável mundo novo”, Pitty.

| | |
|--|--|
| <p>“Pane no sistema, alguém me desconfigurou Aonde estão meus olhos de robô? Eu não sabia, eu não tinha percebido Eu sempre achei que era vivo</p> | <p>Até achava que aqui batia um coração Nada é orgânico, é tudo programado E eu achando que tinha me libertado Mas lá vêm eles novamente, eu sei o que vão fazer: reinstalar o sistema</p> |
| <p>Parafuso e fluido em lugar de articulação Até achava que aqui batia um coração Nada é orgânico, é tudo programado E eu achando que tinha me libertado</p> | <p>Pense, fale, compre, beba Leia, vote, não se esqueça Use, seja, ouça, diga Tenha, more, gaste, viva</p> |
| <p>Mas lá vêm eles novamente, eu sei o que vão fazer Reinstalar o sistema</p> | <p>Pense, fale, compre, beba Leia, vote, não se esqueça Use, seja, ouça, diga</p> |
| <p>Pense, fale, compre, beba Leia, vote, não se esqueça Use, seja, ouça, diga Tenha, more, gaste, viva</p> | <p>Não, senhor, sim, senhor Não, senhor, sim, senhor</p> |
| <p>Pense, fale, compre, beba Leia, vote, não se esqueça Use, seja, ouça, diga</p> | <p>Mas lá vem eles novamente, eu sei o que vão fazer Reinstalar o sistema.”</p> |
| <p>Não, senhor, sim, senhor Não, senhor, sim, senhor</p> | |
| <p>Pane no sistema, alguém me desconfigurou Aonde estão meus olhos de robô? Eu não sabia, eu não tinha percebido Eu sempre achei que era vivo</p> | |
| <p>Parafuso e fluido em lugar de articulação</p> | |

2.) Afetividade inter-relacional entre educando e educador.

“Como essas relações influenciam o desempenho de ambos agentes na educação básica e superior?”

Material de apoio: videoclipe e letra da música “Another brick in the wall”, Pink Floyd.

Another Brick In The Wall

Daddy's flown across the ocean
Leaving just a memory
Snapshot in the family album
Daddy what else did you leave for me?
Daddy, what'd'ja leave behind for me?
All in all it was just a brick in the wall
All in all it was all just bricks in the wall

"You! Yes, you behind the bikesheds,
stand still lady! "

When we grew up and went to school
There were certain teachers who would
Hurt the children in any way they could
(oof!)
By pouring their derision
Upon anything we did
And exposing every weakness
However carefully hidden by the kids
But in the town it was well known
When they got home at night, their fat and
Psychopathic wives would thrash them
Within inches of their lives

We don't need no education
We dont need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey! Teachers! Leave them kids alone!
All in all it's just another brick in the wall

Outro Tijolo Na Parede

O papai voou pelo oceano
Deixando apenas uma memória
Foto instantânea no álbum de família
Papai, o que mais você deixou para mim?
Papai, o que você deixou para mim?
Tudo era apenas um tijolo no muro
Tudo era apenas um tijolo no muro

"Você! Sim, você atrás das bicicletas, parada aí,
garota! "

Quando crescemos e fomos à escola
Havia certos professores que
Machucariam as crianças da forma que eles
pudessem
(oof!)
Despejando escárnio
Sobre tudo o que fazíamos
E os expondo todas as nossas fraquezas
Mesmo que escondidas pelas crianças
Mas na cidade era bem sabido
Que quando eles chegavam em casa
Suas esposas, gordas psicopatas, batiam neles
Quase até a morte

Não precisamos de nenhuma educação
Não precisamos de controle mental
Chega de humor negro na sala de aula
Professores, deixem as crianças em paz
Ei! Professores! Deixem essas crianças em paz!

| | |
|---|---|
| All in all you're just another brick in the wall | No fim das contas, era apenas outro tijolo no muro Todos são somente tijolos na parede |
| We don't need no education | |
| We don't need no thought control | Não precisamos de nenhuma educação |
| No dark sarcasm in the classroom | Não precisamos de controle mental |
| Teachers leave us kids alone | Chega de humor negro na sala de aula |
| Hey! Teachers! Leave us kids alone! | Professores, deixem as crianças em paz |
| All in all it's just another brick in the wall | Ei! Professores! Deixem nós crianças em paz! |
| All in all you're just another brick in the wall | No fim das contas, era apenas outro tijolo no muro Todos são somente tijolos na parede |
| "Wrong, Guess again! | |
| If you don't eat yer meat, you can't have any pudding | "Errado, faça de novo! " |
| How can you have any pudding if you don't eat yer meat? | "Se não comer sua carne, você não ganha pudim |
| You! Yes, you behind the bikesheds, stand still laddie! " | Como você pode ganhar pudim se não comer sua carne? " |
| | "Você! Sim, você atrás das bicicletas, parada aí, garota! " |
| I don't need no arms around me | Eu não preciso de braços ao meu redor |
| And I don't need no drugs to calm me | E eu não preciso de drogas para me acalmar |
| I have seen the writing on the wall | Eu vi os escritos no muro |
| Don't think I need anything at all | Não pense que preciso de algo, absolutamente |
| No! Don't think I'll need anything at all | Não! Não pense que eu preciso de alguma coisa |
| All in all it was all just bricks in the wall | afinal |
| All in all you were all just bricks in the wall | Tudo era apenas um tijolo no muro Todos são somente tijolos na parede |

3.) A afetividade no processo de *ensino-aprendizagem*.

“Por que as manifestações de afetividade são abraçadas no ensino infantil e coibidas com a evolução escolar? Qual seu possível papel nessa relação?”

“É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito

à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica.” (FREIRE, 2017, p. 12).

“O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver na comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação” (MATURANA, 1997 p. 29).

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATURANA, Humberto. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

* Gnoseológica: s.f. oriunda de gnoseologia (do grego gnosis, 'conhecimento', e logos, 'discurso'), teoria que busca analisar de maneira reflexiva o conhecimento humano, buscando entender a essência, a natureza, a origem da ação cognitiva, do ato de conhecer, do conhecimento; teoria do conhecimento.

3. Apêndice 3.: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa destinados aos licenciandos participantes do primeiro círculo de cultura.

**Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Artes, Ciências e Humanidades
Universidade de São Paulo**

Rua Arlindo Bétio, 1000 - Vila Guaraciaba, São Paulo - SP, 03828-000

Prédio II | Sala T14

Email: cep-each@usp.br / Telefone: (11) 3091-1046

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(1ª Via: Pesquisador)

Eu, _____, estudante regularmente matriculado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, portador do RG _____, autorizo a coleta de dados para a pesquisa “**Afetividade e emoções no processo de ensino-aprendizagem: um caminho para a formação docente?**” realizada pelo mestrando Bruno César Vieira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo *campus* São Paulo, orientando da Profa. Dra. María Elena Infante-Malachias, docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP).

A pesquisa tem como objetivo investigar quais as concepções que licenciandos têm sobre educação, afetividade e seu futuro papel como educadores, bem como suas possíveis contribuições sociais para a Educação brasileira. A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de grupos de discussão, denominados círculos de cultura, para debater temas que abrangem a pesquisa.

Fui alertado de que ao participar desta pesquisa posso esperar alguns benefícios, tais como: aumentar minha compreensão sobre o papel exercido pelos professores na educação básica e superior, enriquecer meus conhecimentos sobre os tipos de relações estabelecidas entre docentes e discentes, participar de um grupo de discussão aberto a opiniões diferentes e contribuir com à literatura específica da área com minha participação.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos decorrentes do estudo, levando-se em consideração que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, posso me sentir desconfortável ao me posicionar referente a algumas questões levantadas ou me sentir contrariado com opiniões e/ou manifestações de outros participantes.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Todas as informações foram dadas e estão registradas neste documento, o qual terei acesso a uma cópia física e o pesquisador, outra.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Bruno César Vieira

Mestrando/Pesquisador

Email: bczvieira@gmail.com

Profa. Dra. María Elena Infante-Malachias

Orientadora da Pesquisa

Email: marilen2810@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Universidade de São Paulo

Rua Arlindo Béttio, 1000 - Vila Guaraciaba, São Paulo - SP, 03828-000

Prédio II | Sala T14

Email: cep-each@usp.br / Telefone: (11) 3091-1046

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(2ª Via: Participante da pesquisa)

Eu, _____, estudante regularmente matriculado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, portador do RG _____, autorizo a coleta de dados para a pesquisa **“Afetividade e emoções no processo de ensino-aprendizagem: um caminho para a formação docente?”** realizada pelo mestrando Bruno César Vieira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo *campus* São Paulo, orientando da Profa. Dra. María Elena Infante-Malachias, docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP).

A pesquisa tem como objetivo investigar quais as concepções que licenciandos têm sobre educação, afetividade e seu futuro papel como educadores, bem como suas possíveis contribuições sociais para a Educação brasileira. A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de grupos de discussão, denominados círculos de cultura, para debater temas que abrangem a pesquisa.

Fui alertado de que ao participar desta pesquisa posso esperar alguns benefícios, tais como: aumentar minha compreensão sobre o papel exercido pelos professores na educação básica e superior, enriquecer meus conhecimentos sobre os tipos de relações estabelecidas entre docentes e discentes, participar de um grupo de discussão aberto a opiniões diferentes e contribuir com à literatura específica da área com minha participação.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos decorrentes do estudo, levando-se em consideração que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, posso me sentir desconfortável ao me posicionar referente a algumas questões levantadas ou me sentir

contrariado com opiniões e/ou manifestações de outros participantes.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Todas as informações foram dadas e estão registradas neste documento, o qual terei acesso a uma cópia física e o pesquisador, outra.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Bruno César Vieira
Mestrando/Pesquisador
Email: bczvieira@gmail.com

Profa. Dra. María Elena Infante-Malachias
Orientadora da Pesquisa
Email: marilen2810@gmail.com

4. Apêndice 4.: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa destinados aos professores participantes do segundo círculo de cultura.

**Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Artes, Ciências e Humanidades
Universidade de São Paulo**

Rua Arlindo Bértio, 1000 - Vila Guaraciaba, São Paulo - SP, 03828-000

Prédio II | Sala T14

Email: cep-each@usp.br / Telefone: (11) 3091-1046

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(1ª Via: Pesquisador)

Eu, _____, professor(a) graduado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, portador do RG _____, autorizo a coleta de dados para a pesquisa “**Afetividade e emoções no processo de ensino-aprendizagem: um caminho para a formação docente?**” realizada pelo mestrando Bruno César Vieira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo *campus* São Paulo, orientando da Profa. Dra. María Elena Infante-Malachias, docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP).

A pesquisa tem como objetivo investigar quais as concepções que professores têm sobre educação, afetividade e seu futuro papel como educadores, bem como suas possíveis contribuições sociais para a Educação brasileira. A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de grupos de discussão, denominados círculos de cultura, para debater temas que abrangem a pesquisa.

Fui alertado de que ao participar desta pesquisa posso esperar alguns benefícios, tais como: aumentar minha compreensão sobre o papel exercido pelos professores na educação básica e superior, enriquecer meus conhecimentos sobre os tipos de relações estabelecidas entre docentes e discentes, participar de um grupo de discussão aberto a opiniões diferentes e contribuir com à literatura específica da área com minha participação.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos decorrentes do estudo, levando-se em consideração que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, posso me sentir desconfortável ao me posicionar referente a algumas questões levantadas ou me sentir contrariado com opiniões e/ou manifestações de outros participantes.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Todas as informações foram dadas e estão registradas neste documento, o qual terei acesso a uma cópia física e o pesquisador, outra.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Bruno César Vieira

Mestrando/Pesquisador

Email: bczvieira@gmail.com

Profa. Dra. María Elena Infante-Malachias

Orientadora da Pesquisa

Email: marilen2810@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Universidade de São Paulo

Rua Arlindo Béttio, 1000 - Vila Guaraciaba, São Paulo - SP, 03828-000

Prédio II | Sala T14

Email: cep-each@usp.br / Telefone: (11) 3091-1046

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(2ª Via: Participante da pesquisa)

Eu, _____, professor(a) graduado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, portador do RG _____, autorizo a coleta de dados para a pesquisa **“Afetividade e emoções no processo de ensino-aprendizagem: um caminho para a formação docente?”** realizada pelo mestrando Bruno César Vieira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo *campus* São Paulo, orientando da Profa. Dra. María Elena Infante-Malachias, docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP).

A pesquisa tem como objetivo investigar quais as concepções que professores têm sobre educação, afetividade e seu futuro papel como educadores, bem como suas possíveis contribuições sociais para a Educação brasileira. A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de grupos de discussão, denominados círculos de cultura, para debater temas que abrangem a pesquisa.

Fui alertado de que ao participar desta pesquisa posso esperar alguns benefícios, tais como: aumentar minha compreensão sobre o papel exercido pelos professores na educação básica e superior, enriquecer meus conhecimentos sobre os tipos de relações estabelecidas entre docentes e discentes, participar de um grupo de discussão aberto a opiniões diferentes e contribuir com à literatura específica da área com minha participação.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos decorrentes do estudo, levando-se em consideração que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, posso me sentir desconfortável ao me posicionar referente a algumas questões levantadas ou me sentir

contrariado com opiniões e/ou manifestações de outros participantes.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Todas as informações foram dadas e estão registradas neste documento, o qual terei acesso a uma cópia física e o pesquisador, outra.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Bruno César Vieira
Mestrando/Pesquisador
Email: bczvieira@gmail.com

Profa. Dra. María Elena Infante-Malachias
Orientadora da Pesquisa
Email: marilen2810@gmail.com