

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**BÁRBARA ALVES BRANCO MACHADO**

**A AMOROSIDADE EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA: ANÁLISE DE UM  
CURSO DE EXTENSÃO COM PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL DE  
ENSINO DO RS DO MUNICÍPIO DE BAGÉ**

**Bagé  
2021**

**BÁRBARA ALVES BRANCO MACHADO**

**A AMOROSIDADE EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA: ANÁLISE DE UM  
CURSO DE EXTENSÃO COM PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL DE  
ENSINO DO RS DO MUNICÍPIO DE BAGÉ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudete da Silva Lima Martins.

**Bagé  
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

M149a Machado, Bárbara Alves Branco

A amorosidade em uma perspectiva freiriana: análise  
de um curso de extensão com professoras da rede  
estadual de ensino do RS do município de Bagé / Bárbara  
Alves Branco Machado.

191 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do  
Pampa, MESTRADO EM ENSINO, 2021.

"Orientação: Claudete da Silva Lima Martins".

1. Amorosidade. 2. Paulo Freire. 3. Inclusão escolar  
. I. Título.

**BÁRBARA ALVES BRANCO MACHADO**

**A AMOROSIDADE EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA: ANÁLISE DE UM  
CURSO DE EXTENSÃO COM PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL DE  
ENSINO DO RS DO MUNICÍPIO DE BAGÉ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Curso de Mestrado da Universidade  
Federal do Pampa, como requisito parcial  
para obtenção do Título de Mestre em  
Ensino.

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em: 30 de novembro de 2021.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Claudete da Silva Lima Martins  
Orientadora  
(UNIPAMPA)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Francéli Brizolla  
(UNIPAMPA)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Hernandez Lindemann  
(UNIPAMPA)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Veronice Camargo da Silva  
(UERGS)



Assinado eletronicamente por **CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/12/2021, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ISAPHI MARLENE JARDIM ALVAREZ, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/12/2021, às 18:07, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **FRANCELI BRIZOLLA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/12/2021, às 23:45, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **RENATA HERNANDEZ LINDEMANN, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/12/2021, às 18:18, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0690326** e o código CRC **6E1C2C17**.

Ao meu Pai Eterno, o Criador de todas as coisas, por tudo o que me deu e por tudo que me tomou até aqui. Ao meu pai terreno, Gladimir, o meu maior incentivador. À minha mãe, Jaqueline, minha tia, Beatriz, meu avô, José, e minha avó Edith (*in memoriam*) por tudo e por tanto. Às minhas professoras e aos meus professores do ensino básico ao superior, minhas forças formadoras, que transformaram a minha vida através da educação. A todas-os as-os minhas-meus amadas-os alunas-os que eu tive a alegria de ser uma, nas palavras de Freire, educadora-educanda e, por vezes, educanda-educadora.

## AGRADECIMENTOS

Ao Eterno Pai, Deus. Em todos os momentos de esgotamento físico, mental e intelectual, sempre peço força a Ti, pois a mesma não advém do meu braço<sup>1</sup>, mas do Senhor. Agradeço imensamente pela força que o Senhor me deu para realizar este trabalho, por todos os ensinamentos e aprendizagens a cada momento, através de ordinários e extraordinários devocionais. Grata a Ti por estar comigo sempre, pelas correções, ensinamentos, pela disciplina diária digna do melhor Pai de todos.

A Jesus, meu mestre, e quem mais me ensinou-ensina sobre o amor às pessoas e ao mundo. Tudo que há de bom em mim e nos seres viventes não é nós, é ele, é Cristo. Ele é o amor. Ele é o caminho, a verdade e a vida<sup>2</sup>. Gratidão.

À minha família terrena por estarem SEMPRE comigo. Ao meu pai por todo o apoio à minha vida acadêmica, à minha mãe por esse mesmo apoio, por “aturar” meus infinitos ensaios acadêmicos antes de apresentar trabalhos desde a graduação. À minha tia pelos consoladores bolos de domingo, conversas e devocionais. Ao meu avô e à minha avó, paternos, por me sustentarem, amarem e terem imenso orgulho de ver a neta concluindo seus estudos em nível de Mestrado.

A William, meu grande amor. Não tenho palavras para agradecer todo o apoio e paciência que tu tens dispensado a mim desde o momento em que nos conhecemos. Tu és incrível. Obrigada por assistir meus ensaios da qualificação mesmo exausto, ouvir minhas discussões freirianas, suportar minhas severas crises de mau humor. Obrigada, obrigada e obrigada, meu bem!

A todas as professoras e a todos os professores que tive desde o ensino fundamental até o Mestrado. O Senhor é testemunha do quanto eu admiro e me inspiro em vocês. Agradeço a todas-os que passaram pela minha vida escolar, mas, assim como Freire, tive professoras e professores que marcaram minha vida, e que sempre quando penso em como um-a professor-a deveria ser, lembro de vocês, portanto:

---

<sup>1</sup> Dt 8:17-8.

<sup>2</sup> Jo 14:6

Gratidão, Prof.<sup>a</sup> Maria Luiza, a minha primeira professora, alfabetizadora, aquela que despertou em mim um desejo de um dia, talvez, ser como ela.

Gratidão, Prof. Geovani Bohi, o melhor professor de literatura brasileira que eu poderia ter, e que permitiu meu encantamento pelas Letras e pelas coisas simples e belas de vida. Os seus ensinamentos à la Chesterton estarão sempre comigo.

Gratidão, Prof.<sup>a</sup> Elaine Tonini Bastianello (*in memoriam*), a melhor professora de história do mundo, que abriu meus olhos para a consciência de classe e me apresentou o Brasil e a América Latina, “*un puebro sin pernas, pero que camina*”<sup>3</sup>, na perspectiva dos oprimidos. Obrigada por me apresentar Che, Fidel, Bolívar, Marx e outras heróis “comunas” que outrora eram “vilões” para mim, após anos com professoras de história reacionárias. Obrigada por me apresentar o meu lugar no mundo. Espero um dia poder revê-la.

À professora Claudia, minha professora de língua portuguesa da sétima série até o primeiro ano do ensino médio. Em meio a turmas superlotadas, salas mal ventiladas, barulhentas e repletas de adolescentes desafiadores, Prof.<sup>a</sup> Claudia nunca optou pelo caminho mais fácil para suportar um trabalho que, por vezes, pode ser insuportável. Obrigada por ter acreditado na leitura, na escrita e na educação em um contexto hostil. Obrigada por acreditar em nós e não esperar menos de nós.

À professora Valesca por todos os sábios conselhos, conversas, risadas, correções e puxões de orelha. *Gracias por me incitar a ser una alumna y persona mejor.*

À professora Luciani Salcedo por ser a personificação da elegância, amorosidade e simpatia. Many thanks, teacher Lu.

À professora Suzana Schwartz. Obrigada por suas aulas, seus conselhos, sua disciplina, seu afeto e carinho para comigo e para todas as alunas e para todos os alunos privilegiadas(os) em ter a senhora como professora.

---

<sup>3</sup> LATINOAMÉRICA. Intérprete: Calle 13. Compositores: René PÉREZ; Eduardo CABRA; Rafa ARCAUTE. *In: ENTREN los que quieran*. Intérprete: Calle 13. San Juan: Sony Music, 2010. 1 disco sonoro, faixa 7.

À professora Fran Brizolla por ser uma inspiração como professora e ser humano, um exemplo de amor, gentileza e fé em dias melhores.

À minha orientadora, Profª Drª Claudete Martins, por ser a amorosidade em pessoa, a pessoa mais inclusiva que eu conheço e a melhor orientadora que eu um serzinho como eu poderia ter.

Meu mais sincero agradecimento ao grupo de pesquisa e extensão INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior. Sou imensamente feliz por fazer parte de um grupo tão inclusivo, amoroso, corajoso e que conta com professoras e professores que mantêm os princípios freirianos vivos.

Às minhas alunas e aos meus alunos, que eu tive a honra de ser professora. Obrigada por me presentear com alguns dos meus melhores momentos de vida, amores e amoras. Vislumbro e *“intento hacer”* um mundo melhor para vocês.

Às minhas colegas e ao meu colega que eu tanto aprendi, e que estenderam suas mãos para “acudir” e ensinar uma professora novata. Professoras e professor incríveis que eu levarei para sempre. Obrigada, Lucy Dilelio, por todos os conselhos, as caronas para Candiota, as conversas, risadas, ajudinhas para somar médias da área, e por ter colorido nossas vidas desde que chegou no FARO. Obrigada, Lise, a minha primeira supervisora e uma das pessoas mais empáticas que conheci. A pessoa que me ensinou a fazer e refazer chamadas, rs. És uma inspiração como gestora e professora. Obrigada, Suélen Funari, por ser uma inspiração para mim e por sempre me estimular a respirar fundo, tomar um café e seguir até o Mestrado. Louvo a Deus por meus alunos terem tido a honra de terem sido teus alunos. Obrigada, Beti, por ser a pessoa e a professora que és, por sempre estar presente e topa participar dos meus projetos, por mais absurdos que sejam. Obrigada, Sandra. Como dizia o Lucas: “a professora Sandra não nos trata como meros objetos de aprendizagem, mas também como pessoas” e como completaria o Leonardo, em uma aula de inglês: *“your numbers are sweeties”*. És um alento para mim. Obrigada por ser um exemplo vivo de amorosidade e rigor, Sandra. Obrigada, Fabio Kaupe, pelas caronas, por também, apesar de viver sem tempo, participar de meus projetos, e por sempre mostrar a mim

o outro lado da docência e, até mesmo, de Freire, rs. Vocês são muito especiais. Obrigada e obrigada!

À minha turma do Mestrado Acadêmico em Ensino. Só tenho a agradecer por todos os momentos que pude aprender com vocês. Vocês são pesquisadoras e pesquisadores incríveis.

Um agradecimento especial aos meus colegas queridos de MAE, e que me auxiliaram, me inspiraram e me acalmaram para iniciar, desenvolver e, pretensamente, finalizar a Dissertação: Queli Dornelles, Tenely Froehlich, Uill Tuiuti, Talita Gonçalves, Lauren Poersch, Juliana Collares, Éverton Fernandez, Fabiana Vincent, Andréa Carvalho e Bóris Ximendes.

À Francine, um presente fraterno que o MAE me deu. Obrigada por compartilhar comigo aprendizagens, afeto, “apavoros” e dicas. Tu és show!

Às pessoas iluminadas do grupo teológico “Pensando Fora da Caixa”. Obrigada por todo o conhecimento compartilhado em cada sábado. Obrigada por tornarem o meu sábado e semana mais feliz através do estudo das Escrituras de nosso Pai. Um agradecimento especial a Mégui, uma das pessoas mais amorosas e iluminadas que tive o privilégio de conhecer. Cristo vive em pessoas que nascem de novo através dele. Mégui é uma dessas pessoas, e louvo a Deus por sua vida na liderança de jovens e adultos cristãos em contexto acadêmico.

Às professoras que participaram dessa investigação como sujeitos de pesquisa. Foi lindo conhece-las. Não posso citá-las aqui para preservar a identidade de vocês, mas sei que se reconhecerão neste trabalho. Ele só foi possível por você. Espero que quem ler essa Dissertação possa ouvi-las como eu ouvi, possa amá-las como eu amei. Freire vive através de vocês. E só Deus sabe o quanto é difícil conseguir pessoas para participar de cursos curtos e pesquisas acadêmicas. Gratidão por me concederem um tempinho de suas rotinas.

À literatura brasileira e estrangeira por ter constituído a pessoa que eu sou.

Às professoras que constituem a banca da presente Dissertação. Obrigada por aceitarem meu convite. É uma honra “ser lida” por vocês.

Às minhas queridas amigas e ao meu querido amigo: Caren, Luiza, Mariluce, Giane, Priscila, Cristiane, Alessandra e Diogo. As amizades para uma vida inteira iniciam nas instituições de ensino. Comigo não foi diferente. Obrigada por fazerem parte da minha vida. Obrigada por estarem sempre presente. Amo vocês.

Ao meu querido amigo Jonatan. Obrigada por me acalmar e sempre me mostrar a beleza da vida junto ao Pai. Obrigada pelas nossas intermináveis conversas teológicas. Obrigada pelas orações. Obrigada por nossa velha amizade. És uma inspiração para eu ser uma pessoa melhor.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento a esta pesquisa por meio de Bolsa de Mestrado. Obrigada!

*“Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas.”*

Paulo de Tarso

## RESUMO

Esta Dissertação tem como tema a amorosidade freiriana, assumindo a hipótese que há práticas pedagógicas inclusivas realizadas por professoras da rede pública estadual do município de Bagé, localizado no Rio Grande do Sul – Brasil. A partir da hipótese, estabelecemos a seguinte questão: como a amorosidade contribui e se evidencia nas práticas pedagógicas inclusivas realizadas por professoras da rede pública estadual da cidade de Bagé? Para responder, temos o seguinte objetivo geral: compreender o conceito de amorosidade em Paulo Freire, investigando as contribuições deste conceito para promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Para alcançar o objetivo, elaboramos três objetivos específicos: (1) realizar revisão da literatura buscando identificar trabalhos que tenham a amorosidade em seu desenvolvimento nos portais *SciELO* e Portal de Periódicos da CAPES, (2) investigar práticas pedagógicas inclusivas buscando compreender o conceito de amorosidade presente nas mesmas e (3) identificar as contribuições do conceito de amorosidade para realização de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem a inclusão de alunos em situação de exclusão. Nosso referencial teórico-conceitual é composto por Freire (1980, 1991, 1993, 1997, 2001, 2019, 2020), Barthes (1977), Gadotti (2003), Maturana (2002), entre outros no que compreende a amorosidade. Para inclusão e práticas inclusivas, utilizamos Sasaki (2006, 2009), Mantoan (2003), Aranha (2001), entre outros. Trata-se de uma pesquisa social (MINAYO, 2002), com abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995). Para atingir os objetivos, foi realizado, em Bagé, uma pesquisa de intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013) através de um curso de extensão de 20 horas, com a amorosidade como temática (FREIRE, 1980, 1993, 1997, 2001, 2019, 2020). Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: os discursos verbalizados nos encontros e questionário de avaliação do curso. Após o curso, a análise foi realizada através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), estabelecendo três categorias de análise: amorosidade, inclusão escolar e desprofissionalização docente. Os dados revelam que as participantes observam a amorosidade como diretamente vinculada ao diálogo, à inclusão e à luta contra o enfraquecimento das escolas públicas e desprofissionalização docente, afirmando que praticam a amorosidade através de acolhida, práticas dialógicas, entre outras práticas que buscam incluir e atingir a todos os alunos, revelando amorosidade para eles, principalmente àqueles em situação de exclusão. A investigação também revelou

que há uma desprofissionalização docente sendo a mesma revelada através de vários fatores, mas principalmente através de atribuições de funções que não fazem parte da profissão docente, não reconhecimento da docência como profissão bem como a categoria é evidenciada através de condições de trabalho insalubres e desvalorização salarial, que ocasiona, por exemplo, a sobrecarga de trabalho e outras fontes de renda, o que afeta as práticas pedagógicas, a qualidade da educação pública bem como podem afetar a saúde e vida pessoal do docente da rede pública. Em conclusão, revelou-se um baixo número de trabalhos publicados nos dois portais investigados, na revisão de literatura, acerca da amorosidade. Ainda os sujeitos compreendem a amorosidade a partir do diálogo freiriano, vinculada ao conceito de educação libertadora ao assumir um compromisso de amor revolucionário para com os excluídos.

Palavras-chave: Amorosidade. Paulo Freire. Inclusão escolar.

## ABSTRACT

This dissertation has as its theme the freirian loveliness, assuming the hypothesis that there are inclusive pedagogical practices carried out by teachers from the state public network in the municipality of Bagé, located in Rio Grande do Sul – Brazil. Based on the hypothesis, we established the following question: how does lovingkindness contribute to and become evident in inclusive pedagogical practices carried out by teachers from the state public network in the city of Bagé? To answer, we have the following general objective: to understand the concept of love in Paulo Freire, investigating the contributions of this concept to the promotion of inclusive pedagogical practices. To achieve the objective, we developed three specific objectives: (1) to review the literature seeking to identify works that have love in their development on the SciELO portals and CAPES Journal Portal, (2) to investigate inclusive pedagogical practices seeking to understand the concept of loveliness present in them and (3) identify the contributions of the concept of love for the realization of inclusive pedagogical practices that enable the inclusion of students in situations of exclusion. Our theoretical-conceptual referential is composed by Freire (1980, 1991, 1993, 1997, 2001, 2019, 2020), Barthes (1977), Gadotti (2003), Maturana (2002), among others in what comprises lovingness. For inclusion and inclusive practices, we used Sasaki (2006, 2009), Mantoan (2003), Aranha (2001), among others. It is social research (MINAYO, 2002), with a qualitative approach (ANDRÉ, 1995). To achieve the objectives, a pedagogical intervention research was carried out in Bagé (DAMIANI *et al.*, 2013) through a 20-hour extension course, with love as the theme (FREIRE, 1980, 1993, 1997, 2001, 2019, 2020). The following data collection instruments were used: the speeches verbalized in the meetings and the course evaluation questionnaire. After the course, the analysis was carried out through Content Analysis (BARDIN, 1977), establishing three categories of analysis: love, school inclusion and teacher de-professionalization. The data reveal that the participants observe love as directly linked to dialogue, inclusion and the fight against the weakening of public schools and teacher de-professionalization, stating that they practice love through welcoming, dialogic practices, among other practices that seek to include and reach to all students, revealing love for them, especially those in situations of exclusion. The investigation also revealed that there is a teaching de-professionalization, which is revealed through several factors, but mainly through attributions of functions that are not part of the

teaching profession, non-recognition of teaching as a profession, as well as the category is evidenced through working conditions unhealthy conditions and salary devaluation, which causes, for example, work overload and other sources of income, which affects pedagogical practices, the quality of public education, as well as can affect the health and personal life of public school teachers. In conclusion, a low number of papers published in the two investigated portals, in the literature review, about loveliness was revealed. The subjects still understand love from the Freirian dialogue, linked to the concept of liberating education by assuming a commitment to revolutionary love for the excluded.

Keywords: Lovingness. Paulo Freire. School inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama das questões iniciais de pesquisa	22
Figura 2 – Diagrama da organização dos capítulos	38
Figura 3 – Diagrama do referencial teórico-conceitual	40
Figura 4 – Diagrama dos paradigmas da educação especial	58
Figura 5 – Etapas da pesquisa de intervenção	73
Figura 6 – Mapa da localização de Bagé (RS - Brasil)	80
Figura 7 – Síntese dos achados da revisão de literatura	111
Figura 8 – Diagrama dos achados da RL – descritor amorosidade	112
Figura 9 – <i>Brainstorm</i> sobre Paulo Freire	114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Plano de Ação – Curso (continua)	89
Quadro 1 – Plano de Ação – Curso (continuação)	90
Quadro 1 – Plano de Ação – Curso (conclusão)	91
Quadro 2 – Cronograma da Pesquisa (continua)	93
Quadro 2 – Cronograma da Pesquisa (continuação)	94
Quadro 2 – Cronograma da Pesquisa (conclusão)	95
Quadro 3 – Dados sobre os trabalhos do portal <i>SciELO</i>	98
Quadro 4 – Dados da palavra-chave – Portal <i>SciELO</i>	99
Quadro 5 – Dados sobre os trabalhos do portal periódicos da CAPES	107
Quadro 6 – Dados da palavra-chave – Periódicos da CAPES	107
Quadro 7 – Análise de Conteúdo – Etapa 2 – Codificação	119
Quadro 8 – Análise de Conteúdo – Etapa 2 – Categorização	120
Quadro 9 – Percepções das participantes	125
Quadro 10 – Situação de exclusão	137
Quadro 11 – Práticas pedagógicas inclusivas (continua)	142
Quadro 11 – Práticas pedagógicas inclusivas (conclusão)	143
Quadro 12 – Acepção da palavra “tia”	153

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEAU - Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IFRSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior

INDEB - Instituto de Divulgação Educacional Brasileira

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS - Organização Mundial da Saúde

PPP - Projeto Político Pedagógico

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PT - Partido dos Trabalhadores

RS - Rio Grande do Sul

*SciELO - Scientific Electronic Library Online*

SEDUC RS - Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

SUS - Sistema Único de Saúde

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

URCAMP - Universidade da Região da Campanha

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>21</b>
1.2 Trajetória pessoal-profissional da pesquisadora	26
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL</b>	<b>39</b>
2.1 Educação bancária <i>versus</i> educação libertadora	40
2.2 Amorosidade	45
2.3 Inclusão escolar	51
2.4 Desprofissionalização docente	61
<b>3 CAMINHO METODOLÓGICO</b>	<b>70</b>
3.1 A abordagem e o tipo de pesquisa	71
3.2 Contexto de pesquisa	79
3.3 Instrumentos e procedimentos da pesquisa	86
3.4 Plano de ação da intervenção pedagógica	87
3.5 Metodologia de análise	92
3.6 Cronograma	93
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>96</b>
4.1 Revisão da literatura	96
4.2 Descrição do curso de formação	112
4.3 Categorias de análise e discussão dos dados	117
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>185</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. [...] A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2020, p. 84).*

Este capítulo tem por finalidade apresentar aos leitores e às leitoras o tema da investigação, a questão de pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a hipótese, a justificativa do trabalho e a trajetória pessoal-profissional da pesquisadora, e ainda fazer uma breve síntese de todos capítulos a seguir.

Dessa forma, a presente investigação em nível de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGMAE, tem como tema a amorosidade na perspectiva freiriana, designadamente analisada a partir da amostra de oito professoras atuantes na rede pública de ensino estadual do município de Bagé, cidade localizada na região Sul do estado do Rio Grande do Sul (RS - Brasil).

Tendo em vista esses sujeitos e contexto em que estão inseridos, nossa questão de pesquisa é: como a amorosidade contribui e se evidencia nas práticas pedagógicas inclusivas realizadas por professoras da rede pública estadual da cidade de Bagé?

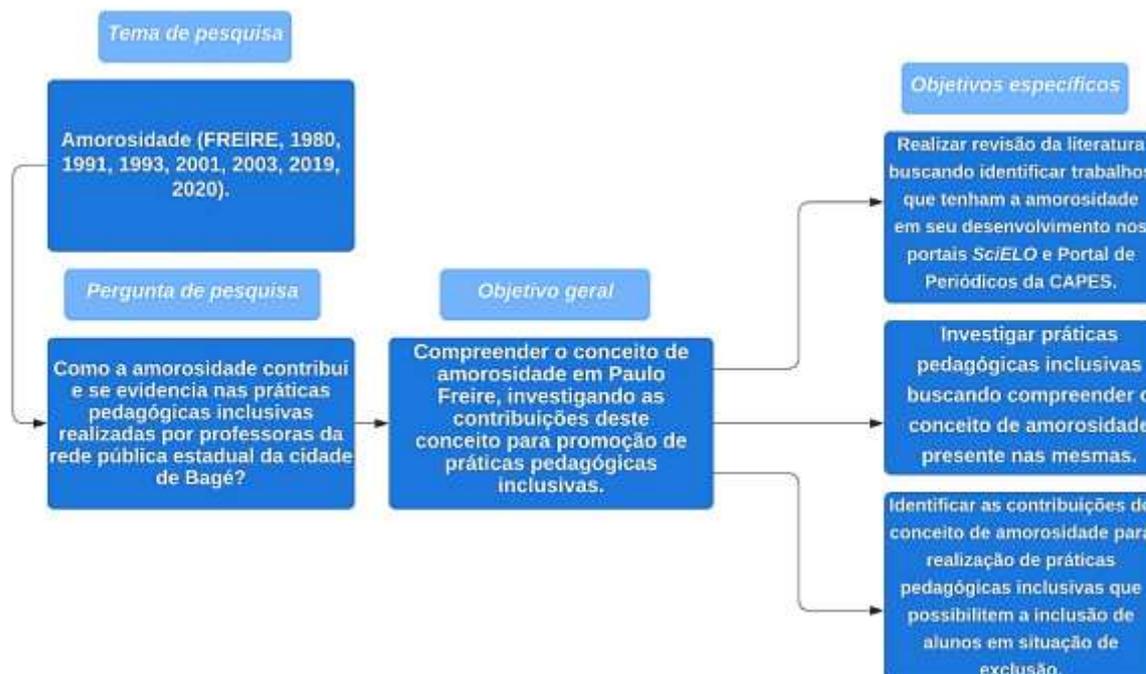
Para responder à pergunta de pesquisa, que representa uma das muitas curiosidades que me movem como professora-pesquisadora, tenho o seguinte objetivo geral: **compreender o conceito de amorosidade em Paulo Freire, investigando as contribuições deste conceito para promoção de práticas pedagógicas inclusivas.**

A partir do objetivo geral apresentado anteriormente, a investigação possui três objetivos específicos, a saber:

- (1) Realizar revisão da literatura buscando identificar trabalhos que tenham a amorosidade em seu desenvolvimento nos portais *SciELO* e Portal de Periódicos da CAPES.
- (2) Investigar práticas pedagógicas inclusivas buscando compreender o conceito de amorosidade presente nas mesmas.
- (3) Identificar as contribuições do conceito de amorosidade para realização de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem a inclusão de alunos em situação de exclusão.

Na Figura 1, a seguir, apresento um diagrama realizado por meio do aplicativo *Lucidchart*<sup>4</sup>, com o intuito de apresentar de forma panorâmica o que foi escrito até o momento:

Figura 1 – Diagrama das questões iniciais da pesquisa



Fonte: Autora (2021).

Esta pesquisa partiu da hipótese da professora-pesquisadora que há práticas inclusivas sendo realizadas nas escolas públicas estaduais de Bagé, e que as práticas pedagógicas realizadas tem o princípio da amorosidade presente nelas. Logo, buscando compreender o conceito de amorosidade em Paulo Freire, investigando as contribuições deste conceito para promoção de práticas pedagógicas inclusivas, minha hipótese é de que o princípio da amorosidade é fundamental para realização destas práticas, pois a amorosidade implica em um profundo e revolucionário amor pelo mundo, pelas mulheres e homens (FREIRE, 2001), sendo essencial para ocorrer a educação dialógica (FREIRE, 2019). Portanto, sem amorosidade a prática inclusiva não é plena, tampouco a escola atinge seus objetivos de educar em uma perspectiva inclusiva.

<sup>4</sup> *Lucidchart* é um aplicativo para realizar diagramas virtualmente. (definição minha).

Tendo em vista as questões iniciais, justificamos a escolha pela categoria amorosidade e não outras tantas categorias propostas por Paulo Freire por três razões, a saber:

a. percebemos a amorosidade como categoria essencial na relação educador e educando em uma perspectiva de educação libertadora<sup>5</sup>, percepção realizada através dos estudos freirianos<sup>6</sup> (FREIRE, 1980, 1991, 1993, 2001, 2003, 2019, 2020, entre outros).

b. nos alinhamos também às concepções teóricas de outros autores como Maturana (2002, 2004) e Barthes (1977) que irão compor com Paulo Freire e outros autores nosso referencial teórico dissertando acerca da importância da amorosidade nas relações humanas.

c. a amorosidade e a questão de pesquisa surgem do interesse pessoal da professora-pesquisadora em compreender o fenômeno, enquanto professora do contexto investigado e acadêmica em nível de Mestrado. Em minha ótica, a amorosidade é fundamental para realização de práticas pedagógicas inclusivas, portanto indispensável para educação libertadora, sobretudo, em contexto da Educação Pública.

Após apontar minha justificativa, deve-se lançar um olhar para o nosso atual contexto político. O mesmo revela que a amorosidade possui relevância social em razão do governo vigente no Brasil, governo este que intensificou os mais diversos ataques à Educação Pública como um direito a todos, como postulado por pesquisas recentes como, por exemplo, a de Taffarel e Neves (2019). Em relação a esses ataques à classe docente (ANDRADE; SÂNDALO, 2021; SCHÜTZ; FUCHS; DA COSTA, 2020; TAFFAREL; NEVES, 2019, entre outros) podemos, baseando-nos nas pesquisas supracitadas, mencionar a promoção de ódio aos professores, a intensa busca para censurar docentes dentro das escolas, sendo educadores nomeados, comumente, como “dogmatizadores” e “marxistas” (PAULINO, 2018).

---

<sup>5</sup> Em *Pedagogia do Oprimido* (2019), Paulo Freire nomina a educação libertadora, se refere a mesma também como educação dialógica e educação problematizadora. Utilizo todas as denominações usadas por Freire na Dissertação, mas cabe-me escrever aos leitores que o conceito de educação libertadora/dialógica/problematizadora é o mesmo, sendo conceituado teoricamente no próximo capítulo.

<sup>6</sup> Utilizaremos o termo “freirianos” para se referir a Paulo Freire, seus trabalhos e legados ao longo do trabalho, pois é o termo mais utilizado pelos principais estudiosos de Freire no Brasil e no mundo, embora podemos encontrar trabalhos que usam “freireanos” ao invés de “freirianos”.

Também devemos nos atentar aos sucessivos cortes de recursos destinados à educação (CISLAGHI *et al.*, 2019), e ainda ao fato que o atual governo, principalmente a figura presidencial, Jair Bolsonaro, protagoniza diversos ataques à figura de Paulo Freire e ao seu legado (HADDAD, 2019).

Além da desvalorização citada anteriormente a nível nacional, o atual governo estadual gaúcho realiza gestão desprovida de diálogo com a categoria como aponta o CPERS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul, fato que foi socializado à população gaúcha através do fim da greve, sem acordo com o governo, de 58 dias entre 2019 e 2020, após meses de atrasos e parcelamento de salários.

Além da falta de acordo, o resultado da greve foi ainda mais caótico para categoria, pois os grevistas tiveram pontos cortados durante a greve como uma estratégia governamental para o término da paralisação (JACOBSEN, 2020), uma clara ação que denota violência simbólica aos docentes (BOURDIEU, 1998).

Neste cenário de desprofissionalização docente (JEDLICKI; YANCOVIC, 2010), a educação em uma perspectiva dialógica sofre com o atual governo. A inclusão é afetada negativamente através de medidas que negam desde direitos básicos de acessibilidade a pessoa com deficiência ao entretenimento destes (CAVALCANTE, 2020) até à medida que extinguiu o Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência. O atual contexto político tende a evidenciar mais do que nunca a promoção de ódio ao próximo, ódio à diferença, ódio à diversidade de pessoas e dos mundos em que fazem parte. Um contexto no qual a amorosidade que Paulo Freire e seus admiradores ousaram (e ousam) esperar não tem vez.

Freire (2001, 2019, 2020), em seus trabalhos e em toda a sua trajetória como educador, propôs a educação como prática de liberdade, prática dialógica, prática política, de direito e de inclusão de todos, como um processo presente na vida do indivíduo no qual os papéis tradicionais de “professor” (autoridade que exerce sua profissão de forma fria, distante, dispensando um conhecimento a ser transmitido de forma tecnicista<sup>7</sup>) e de “aluno” (um ser “vazio”, desprovido de conhecimento/cultura e esperando, de forma passiva, o conhecimento que seus professores vão “depositar” em sua memória), deveriam ser amplamente discutidos e culturalmente ressignificados pela sociedade através da amorosidade para com nosso primeiro professor, o mundo, sendo transbordada às mulheres e aos homens que compõem o

---

<sup>7</sup> Em referência ao tecnicismo: “[...] uma tendência pedagógica que valoriza a técnica e a reprodução sistematizada atrelada às capacidades e habilidades dos indivíduos.” (MOURA *et al.*, 2020, p. 1).

professor universo (BARTHES, 1986; FREIRE, 2001; GADOTTI, 2003; MATURANA, 2004, entre outros).

Giroux (1997), no que lhe concerne, aponta que o professor não apresenta aos seus alunos (e à sociedade) apenas “conhecimento técnicos” e distantes, devendo ser um dos protagonistas na formação de sujeitos que, conscientizados de seu papel no mundo (FREIRE, 2019), possam transformar a sociedade. Giroux (1997) ainda aponta que o professor deve ser o ator principal em qualquer possível mudança educacional realizada, e não estadistas ou pessoas que nada entendem ou ter a ver com os processos educacionais, o que se configura como desprofissionalização docente e, conseqüentemente, ao enfraquecimento da Educação Pública. (JEDLICKI; YANCOVIC, 2010).

Esta pesquisa pretende apontar o papel transformador da educação libertadora, na qual amorosidade é um fundamental para sua realização, especialmente para realização de práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, estima-se contribuir para trabalhos acerca do tema através da investigação aqui apresentada, tendo em vista que a amorosidade não é um tema que possui muitas pesquisas nacionais acerca de seu conceito (vide subcapítulo de 4.1 – Revisão de Literatura).

Para tanto, foi realizada uma pesquisa social (MINAYO, 2002), de abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995; BECKER, 2014) através de intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013). A intervenção ocorreu por meio de um curso de extensão (MACHADO, 2020) com a temática da amorosidade na perspectiva freiriana, intitulado *Princípios e fundamentos da amorosidade em Paulo Freire*.

O referido curso mencionado no parágrafo anterior, com carga horária de 20 horas, foi oferecido a 8 professoras atuantes na rede pública estadual da cidade de Bagé (RS), sendo estas participantes os sujeitos da investigação. Em razão do contexto de pandemia, provocada pela propagação da Covid-19, o curso foi ofertado de forma virtual, com atividades síncronas e assíncronas, sendo os encontros síncronos realizados via *Google Meet*<sup>8</sup>, e as atividades assíncronas realizadas pelas participantes em suas casas.

---

<sup>8</sup> “*Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do *Google Hangouts*, o outro é o *Google Chat*.” GOOGLE MEET. In: WIKIPEDIA, the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikipedia Foundation, 2010]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Google\\_Meet](https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet). Acesso em: 14 jul. 2020.

Dessa forma, os dados coletados foram, foram provenientes do curso de extensão, além questionário avaliativo dos encontros e do curso com um todo (GERHARDT *et al.*, 2009), presente no Apêndice E, respondidos pelas participantes no final da ação de intervenção.

Logo após a realização do curso, analisamos as falas orais e escritas das professoras participantes, verbalizados através de dinâmicas, perguntas problematizadoras a partir de temas geradores freirianos<sup>9</sup> e questionário de avaliação do curso por meio da metodologia Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977).

Inicialmente, antes da coleta de dados, tínhamos duas categorias *a priori*: amorosidade e inclusão escolar. Após a realização do curso, transcrição e análise dos dados através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), emergiu e foi acrescida mais uma categoria a ser analisada: desprofissionalização docente, que foi analisada aqui como categoria emergente. Todas as categorias serão apresentadas no capítulo 5, de *Análise e discussão dos dados*.

Por fim, foi realizada a escrita do capítulo considerações finais, no qual retornamos aos objetivos, aos dados, às categorias e “encerraremos” a pesquisa vislumbrando novas investigações. Expostas nossas “primeiras palavras”, no subcapítulo a seguir vamos apresentar a trajetória pessoal-profissional da pesquisadora e sua relação com o tema de pesquisa e contexto investigado, a escola pública.

## 1.2 Trajetória pessoal-profissional da pesquisadora<sup>10</sup>

*Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente.*

---

<sup>9</sup> De acordo com Tozoni-Reis (2006, p. 93), com base em Paulo Freire, os temas geradores podem ser definidos como: “[...] estratégias metodológicas de um processo de conscientização da realidade opressora vivida nas sociedades desiguais; são o ponto de partida para o processo de construção da descoberta, e, por emergir do saber popular, os temas geradores são extraídos da prática de vida dos educandos, substituindo os conteúdos tradicionais e buscados através da pesquisa do universo dos educandos.”

<sup>10</sup> Este subcapítulo foi escrito em primeira pessoa em razão de ser a trajetória pessoal da pesquisadora, o que exige um grau intimista no texto. Todos os outros capítulos, no entanto, foram escritos em terceira pessoa, mas com variações para primeira pessoa. Compreendemos esta investigação como uma construção coletiva entre orientanda e orientadora, bem como escrevo para possíveis leitoras e leitores que estão comigo ao “me lerem” e se propõem a refletir junto em cada consideração que ponderei, portanto ocorreram justificadas variações.

*Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.*  
(FREIRE, 2001, p. 33).

Meu interesse (leia-se obsessão) pela escola pública e pela profissão professor começou em 2002, quando eu tinha sete anos de idade. Ingressei na Escola Estadual de Ensino Médio - Luiz Maria Ferraz, um dos exemplares dos CIEPs<sup>11</sup> presentes no Rio Grande do Sul, escolas estaduais em tempo integral que foram idealizadas por Darcy Ribeiro e Leonel Brizola. Meu ingresso, para meus avós e pais, tinha como objetivo cursar a primeira série do ensino fundamental, iniciando minha vida discente. Para mim, no entanto, só havia um objetivo de frequentar a escola: aprender a ler para poder usufruir das letras que se convertiam em um mistério que me causava extrema curiosidade.

Logo nos primeiros dias de aula, comecei a desenvolver um fascínio pelas letras, cores, livros, colegas e professores que compunham aquele lugar que eu chamava de “colégio”. Aquele ambiente novo era completamente encantador e surpreendente lindo a meu ver. Eu amava o CIEP e tudo o que o envolvia na infância, em uma época que parecia infinita.

No entanto, as professoras que habitavam aquele local, sejam as minhas, as da equipe diretiva ou as professoras dos “grandes”<sup>12</sup>, logo começaram a ganhar minha total atenção, fazendo com que eu percebesse algumas particularidades presentes no ser professora, especialmente uma especial, que eu, dezenove anos depois, aprendi com Paulo Freire a chamar de amorosidade.

Comecei a notar que as professoras da escola exerciam algo além de ser professora e ensinar as primeiras letras, mas realizavam um trabalho, digamos, familiar. Exemplos de docentes assim não faltavam. Se um dia um de nós precisássemos de material escolar, elas providenciavam. Se um dia um de nós aparecêssemos com poucas roupas no severo inverno gaúcho ou com chinelos furados, elas providenciavam. Se um dia elas percebessem que alguém gostava de futebol, providenciavam recortes de jornal com pôster do Inter ou do Grêmio. Se elas ganhassem docinhos no final de semana de sua família, traziam para compartilhar com a turma na segunda-feira. Se elas percebessem que um aluno estava triste, elas

---

<sup>11</sup> Centro Integrados de Educação Pública.

<sup>12</sup> Maneira como as crianças da minha turma (e eu) chamávamos os estudantes mais velhos da escola, do ensino fundamental e/ou médio.

conversavam e faziam de tudo para descobrir o porquê do comportamento manifestado pelo aluno.

Através daqueles pequenos e grandes gestos de benevolência das minhas professoras aprendia que a escola não exercia somente a função de escola, mas também a função complementar de família, e isto se tornava, erroneamente, cada vez mais normal para mim.

Também foi através desses meus primeiros anos na escola que eu presenciei “o diferente” em contexto escolar. Não tive colegas com deficiência nas minhas turmas, mas na escola havia alunos com deficiência e um caso em especial: tratava-se de um aluno que aparentemente tinha uma deficiência intelectual. Ele reprovava todos os anos na quinta série em razão da deficiência e era muito conhecido e querido por todos na escola.

Eu não conseguia compreender como alguém tão amado por todos poderia reprovar tanto. Não conseguia entender como aquelas professoras permitiam que o aluno não avançasse. Essas questões povoavam a minha mente infantil, pois eu observava as professoras como super-heroínas, e eu não compreendia como elas não usavam seus “superpoderes” com aquele garoto, e qual a razão pela qual aquela escola tão especial não conseguia transformar a vida de todos os alunos.

A deficiência, aliás, não era algo claro para mim nem no contexto familiar. Não compreendia o que é ser alguém com deficiência, mas imaginava algo não muito legal, pois convivi desde os quatro anos de idade com a cunhada do meu tio, que tem epilepsia e na época apresentava sintomas como agressividade, dificuldade de aprendizagem e convulsões.

Como eu e ela tínhamos a mesma idade e convivíamos muito em razão do meu tio morar conosco e namorar a sua irmã mais velha, brincávamos juntas semanalmente e as orientações de “como lidar com alguém deficiente” estiveram presentes na minha vida a partir disso, tais como, “não irrite a Brenda<sup>13</sup>”, “não contrarie a Brenda, se não ela pode ter um convulsão e ninguém aqui sabe o que fazer”, “não brinque muito com ela, se não ela pode desmaiar, bater a cabeça e morrer”, entre muitas outras orientações que me deixavam completamente aterrorizada com a deficiência dela.

---

<sup>13</sup> Foi usado pseudônimo para preservar a identidade do familiar citado.

Convivi semanalmente com a Brenda durante meus primeiros anos de escola. Recordo que sentia raiva pelo fato de não poder compartilhar com minha melhor amiga o que estava vivenciando na escola, pois como ela ainda não tinha aprendido a ler, eu era orientada a não falar sobre a escola com ela para não gerar problemas, fato que me aproximou muito dos meus primeiros colegas de escola.

Em 2005, no entanto, acabei mudando para uma escola municipal por questões particulares de meus familiares, o que me causou imensa tristeza. Fui para uma escola municipal em um bairro central da cidade de Bagé. Além de não conhecer a escola e meus colegas, minha professora da quarta série passou praticamente todo o ano afastada por problemas particulares. Incontáveis e impacientes substitutas foram colocadas no lugar dela, o que impossibilitou qualquer estabelecimento de vínculo com a escola e com a professora, fato que ocasionou a mudança de escola no ano seguinte para iniciar os últimos anos do ensino fundamental, em outra escola, mas continuando na rede municipal de ensino da minha cidade, fato que não me agradava, tendo em vista a saudade que sentia do CIEP.

Nessa fase também iniciou a adolescência, e toda a admiração generalizada que eu tinha por professores se converteu em pena pela maioria dos docentes que lecionavam na minha nova escola, tendo em vista que nos anos finais do ensino fundamental eu não tinha mais uma professora, mas sim mais de dez. Meus colegas não eram mais pequenos, apaixonados pela professora e encantados com as letras e livros da Rute Rocha e do Ziraldo, mas sim adolescentes desengonçados, ensaiando seus primeiros palavrões com significativo sucesso.

Eu achava um horror aquele ambiente com salas superlotadas, tesouras voadoras (sim, tesouras realmente voavam em direção às professoras na quinta série) e professoras visivelmente descontroladas e derrotadas em meio a uma bagunça generalizada.

Havia professores que, ao contrário dos “descontrolados”, controlavam os alunos, mas através de brutalidade. A disciplina era conquistada usando a estratégia do medo aliada a um comportamento agressivo e firme. Porém, havia um tipo raro de professor que me fascinava: aqueles docentes que sem perder o rigor, ministravam aulas tranquilamente e conseguiam até mesmo a admiração de adolescentes.

Observava atentamente aqueles raros professores que conseguiam algo que parecia impossível para a maioria dos professores de escola pública: ensinar com competência, rigor, mantendo a amorosidade e ganhando o mais sincero respeito de

sua turma. Em meus sonhos, desejava ser exatamente assim como esses professores amorosos e “salvar” meus futuros alunos de uma sociedade padronizada, capitalista e completamente doentia, na qual as pessoas são valorizadas pelo que tem e não pelo que são.

Porém, notava que havia uma diferença bastante clara entre os professores autoritários e aqueles professores que exerciam a autoridade. Na minha percepção, parecia bastante simples controlar uma turma impondo firmemente a voz e espalhando grosserias a cada respiração de alunos que o incomodassem. No entanto, ainda que as diferenças entre professores autoritários e professores amorosos fossem claras para mim, eu não compreendia qual era o segredo dos professores que professavam a autoridade em sala de aula sem serem autoritários.

Contudo, no final do ensino fundamental e início do ensino médio, eu comecei a notar com maior clareza o que havia percebido lá nos primeiros anos do ensino fundamental: os professores e a instituição escolar até tentavam, mas não conseguiam “salvar” todos alunos, e eu percebia isso através dos mais variados e trágicos exemplos.

A partir de 2010, meu primeiro ano no ensino médio, tornou-se comum ver ex-colegas estampado suas fotos 3X4 em capas de jornais locais com típicas manchetes de impacto como “Menor é assassinado nesta madrugada na Praça X”, “Corpo de menor é encontrado em Rio X”; “Menor é espancado até à morte no Centro da cidade”. Eu não conseguia adjetivar esses casos como “normais” e dizer que “a vida é assim” para esse “tipo” de gente como ouvia de pessoas ao meu redor quando algo assim acontecia, inclusive de professores.

Não conseguia entender como aquelas pessoas que frequentavam a mesma escola que eu, as mesmas salas que eu e tiveram os mesmos professores que eu, estivessem precocemente silenciadas para sempre, e seriam esquecidas dentro de poucas semanas. Esquecidas pela sociedade e pelo Estado, pois eram só mais um Silva<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Em referência ao “*Rap do Silva*”, de MC Bob Rum, *funk* nacional lançado nos anos 1990 que aborda a banalização da morte de pessoas em situação vulnerabilidade socioeconômica ou com características físicas fora dos padrões sociais, os Silvas, em referência ao sobrenome mais popular do país. (definição minha).

Esses anos todos de minha formação escolar foram uma mescla de fascínio e muitas dúvidas acerca da relação professor-aluno, da aprendizagem, mudanças e vínculos desenvolvidos a partir desta, e a função social do professor, por exemplo.

Estava claro para mim que quando eu terminasse a licenciatura que pretendia cursar iria me espelhar nos bons exemplos e não me inspirar nos maus exemplos de professores que encontrei nas escolas. Parecia uma “receita de bolo”, e eu ingressei na minha licenciatura cheia de dúvidas, mas com ingênua e considerável esperança.

Ingressei na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) aos 18 anos para cursar Licenciatura em Letras: Línguas Adicionais. Sentia imensa saudades e eterna admiração por muitos professores durante a graduação, mas logo comecei a admirar meus novos professores universitários. Passei também os primeiros dois anos sonhando com aquilo que o currículo chamava de “Estágio em Contexto Escolar”, componente obrigatório do quinto semestre.

Alguns dos meus professores e professoras do Curso, no entanto, sempre me alertavam que eu precisava baixar as expectativas para o estágio, pois iria me “frustrar” com os alunos e que eles, em maioria, achavam Letras e principalmente literatura algo chato, que a escola pública era terra de ninguém e o local onde “o bicho pega”, que era “impossível” cativar todos os alunos, fora as incontáveis histórias pessoais deles em um período de suas vidas classificado como “difícil”, a era das “vacas magras” na vida de alguns dos meus professores universitários, ou seja, a época que tiveram que dar aulas na Educação Básica no início da carreira, sofrendo todo o tipo de agressão verbal e revelando até mesmo relatos terríveis de agressões físicas com consequências para o resto de suas vidas. Eu sentia uma mescla de medo, coragem e dor na alma ao ouvir esses relatos, principalmente os discursos que entoavam um pessimismo completo à Educação Básica, adjetivando-o a mesma como um ambiente “hostil” que deveria ser evitado por qualquer professor em formação que tivesse amor por sua vida.

Em meio aos alertas que recebi dos meus professores, comecei a dar as primeiras aulas de minha vida como estagiária de duas turmas do 3º ano do ensino médio noturno de uma escola localizada na zona leste da cidade de Bagé, que por coincidência também era o CIEP, minha primeira escola.

Eu amava aqueles alunos, e chorei rios quando o meu estágio terminou. Como eles estavam no último ano do ensino médio desejava mais do que tudo que eles “vencessem” no próximo ano, e com o verbo “vencer” quero dizer que adoraria vê-los

seguindo seus estudos, cursando os Cursos que me revelaram que sonhavam e contrariando todas as expectativas negativas que a sociedade os impunha por suas origens, suas deficiências e por sua cor.

Nos semestres seguintes fiz mais três estágios: um em contexto escolar (ensino fundamental) e dois em contexto de extensão universitária, dando aula para públicos diversos: alunos de uma escola municipal tão agitados e animados que pareciam que sugavam minha energia vital durante as aulas, adolescentes de escolas da região que me presentearam com uma das minhas mais lindas experiências docentes em contexto de extensão universitária e militares de um dos quartéis da cidade, uma turma um tanto quanto desafiadora que exigia de mim uma atitude.. bem, digamos “militar”.

As minhas aulas dos estágios eram metodicamente elaboradas, ensaiadas e supervisionadas, o que ocasionava com que não houvesse imprevistos significativos, embora limitassem um pouco a minha autonomia ainda que eu fosse uma professora em formação, o que causava um certo estresse<sup>15</sup> em mim e em meus colegas, também professores em formação, que vivenciavam a mesma situação. O *stress* era oriundo principalmente em razão da falta de autonomia em sala de aula gerada pelo controle total da supervisão, sendo o planejamento nada flexível, sendo “erros” mínimos de postura ou material didático transformados em erros gravíssimos pelas professoras avaliadoras.

Olhando atualmente para os meus quatro estágios, cinco anos depois dessas experiências na Educação Pública, com um olhar desprovido de minha percepção imediatista e completamente neófito, eu vejo que meu início me proporcionou apenas uma pequena e ensaiada amostra da escola pública e de outros contextos de ensino privilegiados, como a Universidade.

Não que os estágios não foram importantes para minha formação, mas eu sinto que me constitui professora quando, de fato, ingressei como professora do estado, em 2017.

Ministrei minhas primeiras aulas como professora do estado em agosto de 2017. Era então uma recém-formada “professorinha” de 22 anos que achava que sabia tudo e mais um pouco sobre alunos, aprendizagem e afins. Inconscientemente, me achava uma professora completa e muito superior, pois tive excelente e rigorosa

---

<sup>15</sup> “Conjunto de reações do organismo a agressões de origens diversas, capazes de perturbar-lhe o equilíbrio interno.” (FERREIRA, 2001, p. 321).

formação inicial, “sobrevivi” a quatro estágios supervisionados, segui teorizando minha prática através de artigos, era proficiente em dois idiomas, nunca parei de estudar e escrever mesmo graduada e amava ser professora. Ledo engano de uma novata. A escola pública olhou indiferente para o meu *Lattes*, meu suposto conhecimento teórico sobre educação e me convidou, de forma nada gentil, a aprender o que eu achava que sabia na prática.

Trabalhei em quatro escolas no meu primeiro ano no estado, sendo três em Bagé (cidade que resido) e uma em Candiota, município próximo à minha cidade. Tinha quarenta horas semanais, mas a sensação era que eu respirava escola 24 horas por dia de domingo a domingo, e isso logo começou a me incomodar física e mentalmente, me fazendo perceber que nem só de amor vive uma professora como o senso comum comumente apregoa.

Como de costume no estado do Rio Grande do Sul, os primeiros meses de um professor recém chegado “à casa” eram sem salário por razões que até hoje não compreendi. Trabalhei 4 meses sem receber salário, o que me endividou, pois pagava seis passagens semanais para trabalhar em outro município sem receber para fazê-lo.

Meus colegas na escola pública não eram mais jovens professores em formação que discutiam sobre Lorca, Lope de Vega, Lispector e afins, mas professores formados há muitos anos (e quando digo “muitos”, refiro-me a pessoas que tinham o dobro da minha idade só em experiência em sala de aula). Em sua maioria meus novos colegas eram estressados, saturados, mal remunerados, desvalorizados e um de seus únicos momentos de alegria na escola consistia em inspecionar o calendário mais próximo para poder contar os dias que faltavam para o próximo feriado.

Com exceção dos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que eram adultos, meus alunos adolescentes não destoavam muito dos colegas que tive no ensino fundamental e médio, mas, com o avanço tecnológico, o celular se tornou um vício e essa nova ferramenta entrou em sala de aula trazendo conflitos entre professores e alunos relacionados ao seu uso, o que ocasionou diversos conflitos vivenciados e presenciados por mim no que tange o uso do aparelho eletrônico em sala de aula, uso que invariavelmente causa total indiferença a tudo e a todos, e que era proibido pelas escolas gaúchas, o que não impedia os alunos de usarem.

Curiosamente, em 2020, com a pandemia ocasionada pela Covid-19<sup>16</sup>, o uso das tecnologias se tornou ferramenta indispensável para ministrar aulas, mas isso é outra história.

Uma das questões que mais me chamou a atenção nesses três anos na escola estadual foi a ausência de discussão teórica em contexto escolar e a surreal e quase total ausência de teorização das práticas docentes realizadas em contexto escolar.

Em relação às discussões teóricas, ocorriam, obviamente, as chamadas “formações previstas no calendário escolar”, normalmente ministradas por professores que estavam fora de sala de aula e trabalhavam na mantenedora, por um professor oriundo de uma universidade da região, o que ocorria raríssimas vezes, e ainda por pessoas que eu, particularmente, desconhecia a formação, e pareciam mais dar uma palestra motivacional do que discutir sobre educação.

Sentia que as formações não eram nada produtivas, além de ocorrerem pouquíssimas vezes. Os professores participantes estavam claramente obrigados e insatisfeitos por estarem naquele lugar, ouvindo pessoas distantes de seus contextos falando sobre suas realidades ou outros assuntos que, em suas percepções, não tinham nada a ver com seus âmbitos de trabalho, portanto suas realidades e práticas pedagógicas não seriam afetadas.

Em relação à teorização das práticas realizadas em esfera escolar, observava que as mesmas iniciavam na escola e terminavam ali, sem registro ou maiores reflexões. Não raro, projetos incríveis feitos por professores e alunos eram esquecidos nas escolas, não eram teorizados. Porém, felizmente observava uma sutil mudança na região da Campanha em relação a isso, tendo em vista que professores oriundos da UNIPAMPA costumavam instigar seus colegas a teorizar sua prática em sala de aula.

Explanado anteriormente o contexto vivenciado, talvez pelo meu gosto pela leitura e literatura que refletiu diretamente na escolha pela minha profissão, talvez por

---

<sup>16</sup> “A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Em 28 de outubro de 2021, 244 996 373 casos foram confirmados em 192 países e territórios, com 4 971 538 mortes atribuídas à doença, tornando-se uma das pandemias mais mortais da história.” PANDEMIA de COVID-19. *In*: WIKIPEDIA, the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikipedia Foundation, 2010]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia\\_de\\_COVID-19](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19). Acesso em: 28 out. 2021.

outros interesses pessoais, sempre gostei muito de discussões textuais bem como cursos que tinham esse enfoque na formação continuada do professor. Porém, notava que os meus colegas, principalmente os mais velhos, eram avessos à teoria, à formação continuada e compreendiam a sala de aula como algo engessado, que tencionava a piorar com o passar dos anos e que nada poderia ser feito a respeito disso.

Eu notava isso em suas falas em participações de formações obrigatórias oferecidas pela mantenedora, em formatos como palestras e oficinas, e também quando rechaçavam um comentário meu a respeito de “coisas da UNIPAMPA”, o que me causava frustrações, tendo em vista que gostaria muito de falar sobre sala de aula sempre que surgiam oportunidades para fazê-lo.

Neste contexto, sentia ânsia de seguir aprendendo e discutindo mesmo sendo professora atuante em sala de aula. Por vontade própria e por estímulos de minhas professoras da graduação, segui fazendo cursos curtos freirianos, teorizando a minha prática, lendo, escrevendo, mesmo estando com 40 horas, e em 2018, em um ato de coragem, ingressei na pós-graduação em nível de Especialização.

Sabia que seguir estudando, sem qualquer apoio da instituição que fazia parte, sem qualquer expectativa de recompensa salarial, pois como era professora contratada, poderia ter até doutorado em uma Universidade de Marte que meu salário continua exatamente o mesmo ou até menor, era um ato um tanto quanto insano na perspectiva de todos.

Meus colegas, por exemplo, me viam como “muito nova para desperdiçar meus 20 e poucos anos com a educação”, mas eu precisava continuar estudando. Existiam muitas questões que a graduação não aprofundou, existiam muitos preconceitos no que tange a Educação que a mesma não removeu em mim, e eu não queria e não podia me acomodar com a professora e pessoa que eu era.

Neste ínterim, sentia que mantinha duas vidas: uma de professora de sala aula “abraçando” o mundo, e outra de professora em formação continuada, e seguir estudando, estando em sala de aula, é um ato sacrificial muitas vezes, mas foi através da formação continuada permanente que eu me fiz e refiz como pessoa e professora nesses anos de sala de aula.

Foi através da formação continuada que refleti e teorizei sobre as dores, as lutas e o contentamento de ser professora da escola pública, experiência que fez eu

vivenciar com minhas alunas, meus alunos e colegas de profissão momentos únicos de aprendizagem no chão da sala aula.

Foi através da escolha pela formação continuada que eu me constituo e me reconstituo todos os anos como um agente de conscientização social na vida das minhas alunas e meus alunos.

Foi através do que aprendi na formação continuada, tanto em nível de Especialização e Mestrado, que eu consegui “sobreviver” e planejar as aulas remotas no período de ensino emergencial, quando percebi uma classe que parecia completamente leiga no que tange o letramento digital, muito em razão de serem avessos à formação continuada por incontáveis razões, tais como desvalorização ao fazê-lo, cansaço e acomodação. Através da minha inconclusão como ser humano, (re) descobri a boniteza de ser professora, de trabalhar com gente, de amar o mundo. (FREIRE, 2020).

Freire (2020), ao trabalhar com o conceito de inconclusão das mulheres e dos homens, assinala que:

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 2020, p. 50).

Para Freire (2020, p. 50), o ser humano é consciente de seu inacabamento por ser humano, sendo essa inconclusão “própria da experiência vital”. Em razão disso, esse ser “cultural e histórico” vê em sua incompletude consciente oportunidades para se (re) fazer até o fim de sua existência no mundo, uma existência que não é “preestabelecida” e/ou “predeterminada”, pois somos homens e mulheres.

Precisaria de incontáveis páginas para escrever sobre todas as experiências que vivenciei nos meus quatro primeiros anos de atuação na escola pública tanto com colegas professores quanto com alunos. Aprendi na prática que uma coisa é refletir, conjecturar, falar sobre a escola pública e a educação brasileira como um todo em um contexto distante como as grandes instituições acadêmicas, sejam elas públicas ou particulares, outra é vivenciar a escola pública todos os dias com todos os agentes envolvidos nesse contexto.

Não falo isso com tom pessimista, tentando alfinetar o academicismo ou fomentando a batida discussão entre teoria e prática. Não compreendam errado. Falo vislumbrando uma realidade que urge por mudanças de concepções educacionais,

concepções políticas e de padrões sociais dominantes, e acredito piamente que essas mudanças podem iniciar com os princípios freirianos, especialmente através da amorosidade.

Paulo Freire (2020, p. 63) nos fala que os professores devem encurtar a distância entre o que se diz e o que faz, até que a fala docente seja a sua própria prática. Este é um dos meus sonhos para a Educação, que as falas amorosas e repletas de ideias e ideais, proferidas nos mais diversos espaços intelectuais, ganhem vida na prática diária em sala de aula. Que as letras presentes na nossa Constituição Federal também ganhem vida, e que a Educação seja, de fato, para todos, para todas, independentemente das diferenças que, para Paulo Freire, são próprias de ser humano.

É sonhando um presente e futuro com concretude que eu inicio esta Dissertação de Mestrado. Em primeiro momento, leitores e leitoras, apresento o referencial teórico-conceitual, seguido do capítulo de metodologia. Após o caminho metodológico do investigar, apresento e discutido os dados que foram coletados, e, por fim, as considerações finais, referências citadas ao longo da Dissertação e apêndices.

Com o objetivo de sintetizar o que o possível leitor e a possível leitora vão encontrar nos próximos capítulos por meio de ilustração, realizei o seguinte diagrama dos capítulos que compõem a Dissertação por meio do *Canva*<sup>17</sup>, que apresento a seguir.

---

<sup>17</sup> “O *Canva* é um editor gráfico gratuito que permite criar artes de forma fácil, usando modelos prontos ou criando os próprios layouts.” (FERNANDES, 2021, online).

Figura 2 - Diagrama da organização dos capítulos



Fonte: Autora (2021).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

*Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. (FREIRE, 2020, p. 47-48).*

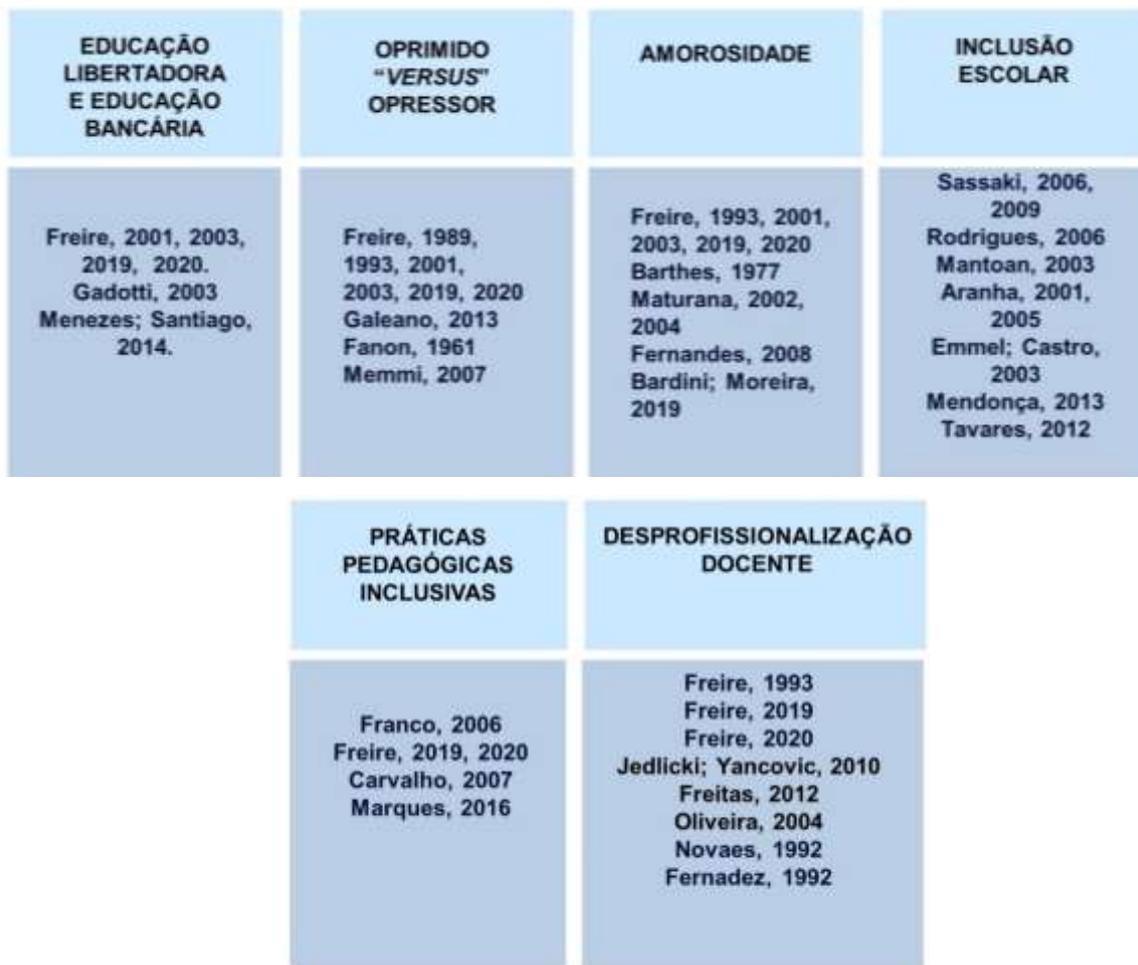
Este capítulo tem como objetivo fundamentar de forma teórico-conceitual a educação bancária e a educação libertadora, a amorosidade, essencialmente na perspectiva freiriana, mas também na perspectiva outros autores e autoras que apresentam estudos sobre o tema, dialogam com Paulo Freire bem como discutir acerca das definições a respeito da inclusão escolar, sua relação com práticas pedagógicas inclusivas e os paradigmas referentes ao tema ao longo da história.

A escolha por estes temas, a serem abordados no referencial teórico conceitual, nasce em razão de serem temáticas presentes nos nossos objetivos de pesquisa, tanto os gerais quanto os específicos e categoria *a priori*.

Ao longo da pesquisa, é possível verificar que surgiu uma categoria *a posteriori* após a coleta de dados: desprofissionalização, tema que será conceituado teoricamente neste capítulo e também será retomado no capítulo de análise e discussão dos dados, ao analisar e discutir os dados das categorias *a priori* e *a posteriori*.

Antes de iniciar os subcapítulos, apresento um diagrama com os principais autores que compõem nosso referencial teórico, e logo em seguida, inicio a apresentação.

Figura 3- Diagrama do Referencial teórico-conceitual



Fonte: Autora (2021).

## 2.1 Educação bancária *versus* educação libertadora

Neste subcapítulo conceituamos a educação bancária e a educação libertadora de acordo com as concepções freirianas, assumindo como referência teórica principal a obra *Pedagogia do Oprimido* (2019), no qual Freire (2019) dissertou de forma mais densa sobre as relações entre educação bancária e educação libertadora (também referida pelo autor, ao longo de suas obras e na própria *Pedagogia do Oprimido* como educação “dialógica” e educação “problematizadora”).

Portanto, iniciaremos falando a respeito da educação bancária. Logo abordaremos a educação libertadora realizando alguns encaminhamentos para o próximo subcapítulo, diretamente relacionada à educação libertadora.

Segundo Freire (2019), a educação bancária pode ser definida como processo em que o educador é visto como detentor do saber, como um ser completo em

conhecimentos gerais ou específicos prestes a depositar (daí a acepção “bancária”) o seu conhecimento nas cabeças vazias de seus educandos, seres desprovidos de saber, cultura e história. A educação que Freire (2019) caracteriza como “bancária” é conceituada em sua ótica como:

Na visão “bancária” de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da teologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2019, p. 81).

Verificamos no excerto acima que para Freire (2019) a relação “opressor *versus* oprimido” está relacionada a educação bancária e ao que Freire (2019) chama de teologia da opressão. Em outras palavras a educação bancária possui relações de poder, poder este manifestado pelo opressor através de seu conhecimento sendo “dado” aos oprimidos, seres desprovidos de conhecimento e que, por suas condições de absoluta ignorância, não terão possibilidades de ir além do conhecimento “dado” por seu opressor.

Freire (2019) usa a expressão teologia, sabendo que teologia, de forma geral, é a ciência que estuda essencialmente Deus, em uma visão cristã, e/ou deuses (em visões politeístas não-cristãs). Especificamente neste excerto, Freire (2019) usa a expressão para se referir à “doação de conhecimento” do opressor para o oprimido em uma teologia da opressão.

Tendo em vista a dicotomia entre opressor *versus* oprimido, a aplicação desta em diversos contextos, cabe-nos refletir acerca da dita teologia da opressão em contraste com uma teologia contrária a esta, isto é, uma teologia de libertação humana.

É preciso destacar que as discussões geradas pela dicotomia “opressor *versus* oprimido” é possivelmente o tema mais rememorado quando há menções a Paulo Freire e sua obra, e neste trabalho temos como escolha não discutir exaustivamente acerca dos diversos papéis que essa dicotomia possibilita no campo social, como por exemplo, as relações de poder e de violência simbólica (BOURDIEU, 1998) que se estabelecem em contexto de trabalhos múltiplos, mas sim conceituar e discutir a respeito desta dicotomia no campo da educação.

Compreendendo a educação como um processo humano, Freire (2019) destaca em sua percepção o conceito de educador bancário, um agente essencial para que a educação bancária se desenvolva, se estabeleça e perpassa a vida dos educandos para além das salas de aulas se convertendo em um preocupante instrumento para perpetuar a opressão.

Freire (2019, p. 117) conceitua o educador bancário como um docente que não possibilita espaço para o diálogo com seus educandos, sendo descrito pelo autor como um educador que pratica com afincado a antialogicidade, bem como, estando em posição de poder e de saber absoluto, possui características narcisistas dentro de sala de aula como se os educandos fossem meros espectadores de um *show* de conhecimento que somente seu educador é capaz de apresentar, mas não de mediar, “doutrinando” seus educandos para adaptarem “à realidade que deve permanecer intocada”, não promovendo reflexão e conscientização destes para uma realidade social que deve ser tocada quando os indivíduos se tornam conscientes do que são e, através dessa conscientização, transformam sua (s) realidade (s).

Mas se esta realidade segue intocada, para Freire (2019), os opressores seguem no controle da realidade de seus oprimidos. Dessa forma o passado de exploração colonial se torna mais presente e uma realidade permeada de desconhecimento, paradigmas sociais dominantes e ignorância torna distante nossos sonhos paradoxalmente (in)conscientes de mobilização, revolução, mudança e liberdade (GALEANO, 2013)<sup>18</sup>.

A educação bancária bem como seu mais conhecido agente, o educador bancário, é para Freire (2019) o principal instrumento da opressão ou, melhor definindo, o instrumento que representa o início da opressão que educandos sofrerão até seus últimos dias de vida, especificamente, aqueles que são filhos do terceiro mundo, que foram e são oprimidos desde a colonização de seus países.

Em relação ao sistema de opressão que os “filhos” de países colonizados sofrem, Memmi (2007) aponta para a perpetuação da opressão na sociedade colonizada através da criança colonizada, que aprende seu lugar no mundo desde os primórdios de sua existência: o lugar de ser oprimida, o lugar de ser definida por outros e não por si própria, o lugar de não ter lugar algum no mundo. E sendo oprimida, passa a amar o seu colonizador que, ao contrário dela, sabe seu lugar no mundo.

---

<sup>18</sup> “[...] la primera condición para cambiar la realidad consiste en conocerla.” (GALEANO, 2013, p. 341).

O colonizado passa a odiar a si próprio e àqueles que, assim com ele, são oprimidos. De acordo com Memmi (2007):

Notou-se que a colonização matava materialmente o colonizado. É preciso acrescentar que o mata espiritualmente. A colonização falsifica as relações humanas, destrói ou esclerosa as instituições e corrompe os homens, colonizadores e colonizados. Para viver, o colonizado tem necessidade de suprir a colonização. Mas, para tornar-se homem, deve suprir o colonizado que se tornou. Se o europeu deve destruir em si o colonizador, o colonizado deve superar também em si o colonizado. (MEMMI, 2007, p. 189).

Podemos observar através de Memmi (2007) que não somente o oprimido é afetado pelo sistema de opressão, mas também o é àquele que o tornou oprimido, e a relação “oprimido *versus* opressor” destrói as relações de irmandade entre as mulheres e homens.

Fanon (1961), um dos pensadores que influenciou o pensamento de Paulo Freire, também pondera que as relações de opressores e de oprimidos em países com histórico de colonização exploratória no terceiro mundo (como o Brasil, por exemplo) não devem ser resolvidas “à força”, portanto não há inversão de “poder” na dicotomia “opressor e oprimido”.

Fanon (1961) vai nos dizer que a libertação deve ocorrer a partir da luta dos oprimidos contra não somente os seus opressores, mas também a toda uma realidade que outrora tornou seus “algozes” opressores, assinalando que:

[...] é preciso ensinar a esse povo e a nós mesmos, durante o tempo da luta, a dimensão do homem. Deve remontar-se pelos caminhos da história, da história do homem condenado pelos homens e provocar, tornar possível o reencontro com o seu povo e com os outros homens. (FANON, 1961, p. 158).

Freire (2019) se alinha às concepções de Fanon (1961), destacando que a educação é a prática que liberta os oprimidos. Nessa perspectiva de educação libertadora educadores bancários não cabem, mas sim educadores-educandos.

Segundo Freire (2019), o educador-educando (ou também referido pelo autor como educador dialógico ou educador problematizador) não realiza uma “doação” de saber como o educador bancário tampouco deposita seu saber em um educando vazio e desprovido de história, mas sim, através essencialmente da dialogicidade, educa seus educandos à medida que também é educado por eles neste processo.

Gadotti (2003) se alinha às concepções de Freire (2019), ao afirmar que o primeiro educador que temos é o próprio “mundo” em que nascemos, e este “professor

universo” conduz nossas primeiras “aulas” antes mesmo de frequentarmos qualquer instituição de ensino formal.

Essa educação oferecida pelo mundo é, segundo Gadotti (2003, p. 63): “[...] uma educação emocional que nos coloca diante do mistério do universo, na intimidade com ele, produzindo a emoção de nos sentirmos parte desse sagrado ser vivo e em evolução permanente.”

Portanto, considerando a ótica de Freire (1993, 2001, 2003, 2019, 2020) e Gadotti (2003), uma perspectiva bancária de educação não tem sentido, tendo em vista que nos educamos mediatizados pelo mundo que vivemos e pelos seres que o compõem.

Como mencionado anteriormente, a prática da dialogicidade é o que Freire (2019, p. 107) chama de “a essência da educação como prática de liberdade”. De acordo com Freire (2019, p. 198): “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” e compreendemos que essa prática do diálogo ou de palavra não pode ocorrer em uma concepção bancária de educação, não pode ocorrer através de somente uma voz opressora pronunciando discursos que ecoam no silêncio dos oprimidos, mas através do “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo.” (FREIRE, 2019, p. 109).

Freire (2020) aponta que o diálogo é um saber essencial à prática educativa, ressaltando que o estímulo à palavra deve ocorrer na formação inicial dos professores, observando a necessidade de, em práticas dialógicas, haver o respeito às diferenças entre sujeitos durante esse processo.

Em relação ao conceito de diálogo, para Freire (2019, 2020) o diálogo é muito mais que uma conversa, e também é uma categoria central para a educação libertadora, sendo a mesma auferida nas obras de Freire como educação dialógica. De acordo Freire (1980):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p. 83-84).

É necessário destacar também que, para Freire (2019), o diálogo não ocorre entre antagônicos, bem como é uma prática democrática, e que requer amorosidade

entre as mulheres e homens para ocorrer a partir das seguintes condições: “escuta, silêncio, crença no outro e respeito”. (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 53).

Uma prática pedagógica libertadora na perspectiva freiriana pode ser definida como uma prática em que o educando é sujeito, mas não objeto, no qual há uma relação de diálogo entre educandos e educadores, na qual a visão do mundo do educando é considerada mesmo estando em contraste com a visão de mundo do educador (FREIRE, 2019, 2020). Freire (2019, 2020) pontua que a reflexão e ação do educador se dão simultaneamente.

Tendo em vista os conceitos de educação bancária e educação libertadora, no próximo subcapítulo abordaremos a respeito da amorosidade, categoria intrínseca à educação libertadora postulada por Freire (2019).

## 2.2 Amorosidade

O subcapítulo a seguir possui o intuito de conceituar a amorosidade, especificamente, a amorosidade docente na perspectiva freiriana bem como trazer outras contribuições teóricas sobre o tema e dissertar acerca de suas implicações no ato pedagógico. Tendo clareza em nosso objetivo, primeiramente vamos conceituar a palavra “amorosidade”.

O senso comum costuma associar a palavra “amorosidade” a uma variação da palavra amor, dispensando a esta palavra características tão positivas quanto as que a palavra “amor” aufere.

Dentro da produção científica, a amorosidade ganha conceitos teóricos ainda mais amplos, ressignificados e completamente providos de vida. Para Toro (2002 *apud* VECCHIA, 2009, p. 37): “a amorosidade é a característica principal da vida, permeando o universo.”

Se recorrermos a alguns dos principais dicionários de língua portuguesa a palavra amorosidade será conceituada como “sentimento”, “particularidade ou característica do que é amoroso; qualidade da pessoa que expressa ou sente amor.”<sup>19</sup> Para Freire (1993, 1997, 2001, 2019, 2020) a amorosidade possui estas, mas ainda outra perspectiva.

---

<sup>19</sup> AMOROSIDADE. *In*: RIBEIRO, Débora; NEVES, Flávia; MOREIRA, Carolina. **Dicio**: dicionário online de português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/amorosidade/>. Acesso em: 03 jul. 2020.

Paulo Freire é um dos principais estudiosos brasileiros que discursou acerca da relevância da amorosidade nas relações interpessoais em contexto de Educação, abordando primordialmente a amorosidade docente em suas obras, a amorosidade que (re) constrói socialmente o outro através da educação como prática de liberdade. E usando a expressão “educação como prática de liberdade” ou “educação libertadora” Freire se referia à educação que possibilita que o oprimido abandone o lugar de oprimido e que o opressor abandone o lugar de opressor, porém sem inversão desses “papeis” sociais, isto é, o oprimido não passa a ser opressor e vice-versa com a amorosidade, mas (re) encontra seu lugar no mundo e sua dignidade. (FREIRE, 2019).

Desta relação antagônica “opressor *versus* oprimido”, presente desde a década de 1960 em suas obras mais célebres até suas últimas cartas refletindo a respeito da desigualdade social brasileira do final dos anos 1990, Freire deixou obras marcadas pela amorosidade e a importância desta nas relações humanas, adjetivando a amorosidade como uma “virtude”, uma característica indispensável dos docentes para com seus educandos.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2020, p. 12) Freire afirma que a amorosidade docente ocorre pela relação de “convivência amorosa” do professor e de seus alunos, bem como é evidenciada por uma postura docente caracterizada por ser “curiosa” e “aberta”, respeitando e provocando a percepção do educando para “sua dignidade e autonomia” (FREIRE, 2020).

Freire (1993) ressalta (e alerta) que a amorosidade não é somente um conjunto de gestos banais caracterizados como afetivos, mas é essencialmente uma prática revolucionária, afirmando que para ocorrer a educação libertadora é preciso ocorrer também a revolução, a luta pelos direitos dos educadores e de seus educandos. Em relação a isso, Freire (1993, p. 38) destaca que o amor entre educadores para com seus educandos deve ser um “um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar.”

Porém, devemos nos atentar ao valor do gesto para Freire (2020) e da amorosidade que ele pode ter para o educando, sendo que Paulo Freire disserta a respeito da importância do gesto<sup>20</sup> e seus amplos e (in) conhecidos significados, ao

---

<sup>20</sup> Observo como necessária uma discussão mais densa sobre gestos na análise dos dados, tendo em vista trata-se de uma subcategoria e desejo abordá-la com os dados.

rememorar sua própria experiência como discente e o quanto um gesto de seu professor o afetou e o encorajou como ser capaz.

Freire (2020, p. 50) aponta para a importância dos gestos em contexto escolar, afirmando que:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.

Também assumimos aqui, em relação ao gesto, as contribuições de (DICKMANN; DICKMANN, 2018) que apontam, com aporte teórico freiriano, que o gesto de acolhida é um ato de inclusão do outro e de amorosidade, portanto a prática da acolhida, em contexto escolar (e múltiplos) é essencial à educação libertadora.

Observando os pressupostos teóricos freirianos postulados anteriormente a respeito da dignidade e autonomia, dois termos recorrentes no pensamento freiriano no que tange a amorosidade em contexto educacional, adotamos a definição de Sasaki (2006) para definir a “autonomia” citada por Freire. O autor define autonomia como: “[...] condição de domínio do ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce. (SASSAKI, 2006, p. 75).

É através de uma relação professor-aluno permeada pela amorosidade docente que o educando desenvolve sua autonomia, (re)descobre sua dignidade e sua presença no mundo como “ser histórico-social”, tornando-se visível e ativo no processo de aprendizagem, cada vez mais ganhando voz para um presente e futuro libertador.

Barthes (1977, p. 7), ao apontar, de forma semiótica, a “exclusão” que os discursos amorosos passaram a ter nas Artes e em outras expressões de comunicação que fazem parte da vida humana, afirma que o discurso amoroso de alguém é algo “que fala de si mesmo, apaixonadamente, diante do outro (o objeto amado) que não fala”. Através da citação de Barthes (1977) podemos (re) pensar a relação professor-aluno na perspectiva freiriana visando a educação libertadora como mencionada anteriormente.

Compreendendo o aluno como figura categorizada como “oprimida”, detentor de uma “mente jovem e inferior” à espera do conhecimento de uma outra figura, o professor, categorizada como opressora, de “mente madura e superior” à espera de

depositar seu conhecimento na figura do aluno, completamente desprovido de conhecimento, podemos problematizar (e metaforizar) a respeito da citação de Barthes (1977) sobre a prática dialógica dos discursos amorosos nas relações interpessoais entre educandos e educadores, problematizando as consequências da ausência de um discurso amoroso nesta relação.

Freire (1993), no entanto, ressalta que sem a amorosidade, a humildade do professor e sua atuação diária vista como emancipatória e libertadora perde o significado neste processo. O autor pontua que a amorosidade é essencial para a prática docente tanto quanto a humildade, assinalando que:

[...] é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de “amor armado”, como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu quefazer. Às injustiças, ao descaso do poder público, expresso na sem-vergonhice dos salários, no arbítrio com que professoras e não tias que se rebelam e participam de manifestações de protesto através de seu sindicato, são punidas mas apesar disso continuam entregues ao trabalho com seus alunos. (FREIRE, 1993, p. 38).

Podemos verificar no parágrafo exposto anteriormente o pensamento freiriano, abordando a amorosidade docente não somente na relação com os seus alunos, mas também em relação ao seu fazer pedagógico, ao seu próprio processo de ensinar e todo o ser professor e ser humano, desde os pequenos ou grandes gestos (FREIRE, 2020).

Freire (1997) ressalta que a “tarefa de ensinar” é, inegavelmente, profissional, todavia que exige, entre outras características, a amorosidade (FREIRE, 2020), reafirmando a importância da amorosidade e dos sentimentos genuinamente humanos em uma relação interpessoal legitimamente humana.

Ainda na perspectiva de interação com o mundo que fazemos parte, Freire (2001), em uma de suas últimas cartas escritas em vida, reafirma também a necessidade urgente da amorosidade nas relações interpessoais com o outro, com o diferente de nós, com o mundo e com os seres diversos que nele habitam ao dissertar sobre o assassinato, por meio de uma “brincadeira juvenil”, do cacique pataxó Galdino

Jesus dos Santos<sup>21</sup> realizado por adolescentes de classe média alta em 1997. O autor afirma que:

Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico e libertador. (FREIRE, 2001, p. 31).

De acordo a citação, a amorosidade em relação ao outro inicia com a capacidade de amor ao mundo ao seu redor, logo um educador não deve “adotar” uma postura que dispensa uma “amorosidade” restrita somente em sala de aula e à sua classe, destinada somente com seus alunos e não com os outros que habitam também habitam o mundo que ele faz parte.

Uma professora e um professor, segundo Freire (1993), devem assumir uma postura social coerente aos seus discursos em âmbito escolar (2020), de modo que o seu falar seja a sua prática (FREIRE, 2020). De acordo com Freire (1993), de nada adianta lutar pelos direitos de seus alunos e sua categoria com suposta amorosidade, mas desvalorizar aos humildes, os seres marginalizados ou excluídos pela sociedade, e/ou se referir, em conversas realizadas em ambientes distantes das instituições de ensino, a empregados de forma pejorativa, como por exemplo, usar expressões como “essa gente” ao fazer referência a um empregado ou uma pessoa em situação de vulnerabilidade econômico social. (FREIRE, 1993, p. 61).

Os marginalizados, os excluídos da sociedade, são discutidos por Oliveira (2010, p. 269), no dicionário de Paulo Freire, sendo associados diretamente ao conceito de exclusão social. De acordo com o autor:

[...] a marginalidade faz lembrar mais a integração do que a libertação. Pois, referindo-se à marginalidade, Freire, em primeiro lugar, alerta que assumindo a condição de “marginalizados, ‘seres fora de’ ou ‘à margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade” (FREIRE, 2002, p. 61).” Entretanto, jamais estiveram verdadeiramente fora. Ao contrário, foram sempre parte do sistema de opressão e desumanização “que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’” (OLIVEIRA, 2010, p. 61).

---

<sup>21</sup> “Em 20 de abril de 1997, em Brasília, o índio Galdino Jesus dos Santos, de 44 anos, foi morto por cinco rapazes, que atearam fogo ao seu corpo enquanto dormia no banco de uma parada de ônibus da W3 Sul, um bairro central da cidade. Este fato teve repercussão nacional.” (PIUBELLI, 2012, p. 9).

Como postulado anteriormente, os “marginalizados” seguem em um sistema de integração. Consequentemente, seguem em um sistema de opressão, seguem sendo “seres” ou “coisas” (FREIRE, 2001) para os outros, mas sem (re)conhecerem seu lugar no mundo.

Para Paulo Freire, a escola pública é, para muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos, a única esperança, sendo o autor um defensor ferrenho da Educação Popular, que sonhava com a construção gradativa de uma “escola pública capaz” (FREIRE, 2006, p. 24) como o meio de transformação social em uma sociedade na qual direitos básicos constitucionais são negados a milhões de homens e mulheres que notam a escola pública como sua única esperança (GADOTTI, 2010).

Embora esta pesquisa vise compreender a amorosidade na perspectiva freiriana, destacamos ainda as contribuições teóricas de outros autores que se alinham aos pressupostos teórico-conceituais de Paulo Freire a respeito da amorosidade, como os já citados Barthes (1977), Gadotti (2003) e nos parágrafos a seguir Humberto Maturana (2002).

Maturana (2002, p. 22), ao escrever acerca das emoções na educação e política, se alinha às concepções freirianas sobre a importância do amor nas interações humanas. O autor pontua que:

O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência.

No excerto anteriormente apresentado, podemos verificar que Maturana (2002) além de enfatizar o amor como emoção fundamental às relações humanas, ainda alerta ao seu interlocutor acerca de relações humanas pautadas em emoções como a “agressividade” que quebram o elo de qualquer convivência humana.

Maturana (2002, p. 67) define o amor como a emoção que “constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência”, destacando que “amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências.”

Maturana (2002, p. 32) destaca ainda que o amor é um “fenômeno biológico cotidiano”, sendo negado por humanos em casos extremos como guerras, no qual a indiferença ao outro, o desamor, é fundamental para o êxito de tal evento.

O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro. A biologia do amor se encarrega de que isso ocorra como um processo normal se se vive nela. (MATURANA, 2002, p. 32).

Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2020), alerta, especificamente, aos professores sobre a necessidade de ensinar com amorosidade e sobre como a amorosidade deve ser indispensavelmente desenvolvida nos educadores, evidenciando como Maturana a importância da convivência amorosa com o outro constituindo a amorosidade como a característica essencial do processo educativo, de vivência e permanente formação.

Compreendemos, neste trabalho, a amorosidade docente como um ato de amor pelos seus educandos e pelo mundo que os rodeia, como um desejo revolucionário de compreender e transformar a sociedade que pertencemos e que nos pertence.

Para Fernandes (2010, p. 55), a amorosidade para Paulo Freire é “vida”, podendo ser definida como:

A amorosidade freiriana que *percorre* toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade. Usando o prefixo *com-*, ganha força a ideia de compromisso que pode significar prometer-se consigo e com o outro. Tarefa difícil que desafia uma solidariedade de classe e a humildade não como submissão, mas como possibilidade de que a verdade também possa estar com o outro, em um emaranhado que envolve respeito como uma categoria de acolhimento das *diferenças*, não apenas como categoria cultural, embora também o seja, mas sua essência se constitui como categoria de conteúdo ético.

A amorosidade para Freire (2019) é essencialmente acolhedora, essencialmente inclusiva, essencialmente dialógica, é, por todas essas características, é essencialmente revolucionária.

### **2.3 Inclusão escolar**

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (2017), a UNICEF, a exclusão escolar no Brasil atinge principalmente crianças e adolescentes mais vulneráveis da população, que já vivenciam situação de exclusão de outros direitos

básicos da constituição, vivem em situação de miséria e, somado a isso, estão fora da escola ou em processo de evasão.

Os fatores para a exclusão escolar no Brasil são diversos, segundo a UNICEF (2017, p. 10), sendo as barreiras socioculturais, econômicas, barreiras à oferta educacional e barreiras políticas, financeiras e técnicas, os principais. De acordo com o documento, essas barreiras são definidas como:

As barreiras socioculturais envolvem a discriminação racial, o preconceito, o bullying, a homofobia e a transfobia, a exposição dos meninos e meninas à violência e a gravidez na adolescência, entre outras questões. As barreiras econômicas dizem respeito à pobreza, que inclui o trabalho infantil e outras privações de direitos. Entram na lista também problemas relacionados ao abuso e à exploração sexual. Entre as barreiras relacionadas à oferta educacional, estão a apresentação de conteúdos distantes da realidade dos alunos, a não valorização dos profissionais de educação, o número insuficiente de escolas, a falta de acessibilidade para alunos com deficiência, condições precárias de infraestrutura e de transporte escolar. As barreiras políticas, financeiras e técnicas tratam da insuficiência de recursos destinados à educação pública brasileira. (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2017, p. 10).

Sabemos que fatores que geram a exclusão escolar de crianças e adolescentes são notórios e denunciados há décadas, mas, de acordo com a UNICEF (2017, p. 11) o anúncio para “superar” as barreiras citadas anteriormente está na articulação intersetorial (áreas como a da saúde, assistência social trabalhando em parceria com a escola para garantir a permanência do aluno), no engajamento da população (os movimentos sociais, por exemplo, para garantir a permanência dos alunos na escola), o diálogo com a família e também envolvimento das escolas, mostrando aos alunos regularmente os prejuízos que ele terá caso decida sair da aula.

Observamos com esta rápida explanação que sabemos os motivos pelos quais a maioria da população brasileira fracassa na escola. Observamos ainda, através destes dados, que as soluções para superar as principais barreiras estão diretamente relacionadas a um objetivo em comum: a permanência do aluno na escola.

Porém devemos refletir a respeito da qualidade desta mesma permanência. Estar frequentando a escola é impreterivelmente fundamental para toda a criança e adolescente bem como é um direito constitucional inalienável, mas o acesso à matrícula não pode ser visto como sinônimo de inclusão escolar, tendo em vista que o aluno pode estar regularmente matriculado em uma escola, mas estar em situação de exclusão dentro da mesma em razão de diversas barreiras à permanência e aprendizagem, como citadas anteriormente. (ARANHA, 2001; FREIRE, 2002).

Dissertarei mais a respeito disso nas próximas linhas deste capítulo, bem como irei abordar mais sobre a diferença como uma característica inerente ao ser humano (FREIRE, 2003), as práticas pedagógicas inclusivas (FRANCO, 2006; MENDONÇA, 2013; TAVARES, 2012, entre outros) e os paradigmas da Educação Especial (ARANHA, 2001, 2005) a seguir.

A diferença é, segundo Freire, uma característica de nós, enquanto seres humanos existentes. Para Freire (2003, p. 50), somos “radicalmente diferentes uns das outras e umas dos outros.” E é nossa diferença inata que nos mobiliza para lutar pela “igualdade de possibilidades” para todos. Para Freire (2019):

Nós somos todos diferentes e a maneira como se reproduzem os seres vivos é programada para que o sejamos. É por isso que o homem teve a necessidade, um dia, de fabricar o conceito de igualdade. Se nós fôssemos todos idênticos, como uma população de bactérias, a ideia de igualdade seria perfeitamente inútil. (FREIRE, 2019, p. 43).

Segundo Freire (2003, 2019) não há como negar uma característica inata dos seres humanos: a diferença. Mesmo, porém, a mesma sendo imutável aos que existem racionalmente, a igualdade de oportunidades é diretamente ligada ao padrão dito “normal” (LOURO, 2000), ou seja, padrão dominante considerado desprovido de diferença.

Tendo em vista a negação histórico-social de algo genuinamente humano: a diferença. Tendo em vista nossa característica inata, a inclusão, torna-se urgentemente necessária para romper a negação, a segregação e as injustiças sociais provocadas por nossa diversidade. Para lutarmos pela inclusão faz-se necessário conhecer o conceito teórico do termo, o que será Dissertação nos parágrafos a seguir.

Incluir e/ou inclusão, de acordo com o Ferreira (2001, p. 410), tem a acepção de “compreender”, “abranger”, “fazer tomar parte”, “introduzir”, entre outros verbos que apontam para a inclusão.

No entanto, as concepções teóricas do termo inclusão, especificamente, em esfera educacional ganham diversos conceitos, gerando discussões que vão além do mero significado do termo em dicionários da língua portuguesa. O termo “inclusão” deve passar pelo cuidado da linguagem em âmbito educacional. A inclusão e respeito ao diferente começam por esse cuidado na utilização deste e de outros termos relacionados à inclusão (SASSAKI, 2006).

Rodrigues (2006), também como Sasaki (2006), aponta para a banalização do termo inclusão na sociedade atual, sendo usado nos mais diversos setores sociais como bancos e afins sem qualquer conotação de cunho social. Nessa perspectiva, o autor aponta que, antes das mais diversas banalizações do termo, o conceito de inclusão deve estar relacionado com a ausência de práticas de exclusão, com o direito de sermos diversos e não sofrermos por nossa diferença em qualquer âmbito que possamos estar. Portanto, Rodrigues (2006) assinala que a inclusão escolar “implica, antes de mais [nada], rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou *acadêmica*<sup>22</sup>) de qualquer aluno da comunidade escolar.” (RODRIGUES, 2006, p. 2).

Sasaki (2009) caracteriza a inclusão como um “paradigma<sup>23</sup> de sociedade”, conceituando o termo como:

[...] processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (SASSAKI, 2009, p. 1).

Sasaki (2009) define o processo de inclusão como aquele que dá direito ao “diferente” de ser diferente, não sofrendo por suas diferenças em âmbito social e/ou sofrendo padronizações, fator que faz o autor dialogar com Rodrigues (2006). O referido pesquisador também aponta para a participação efetiva de deficientes em práticas de inclusão social e/ou promoção de acessibilidade, proporcionando que adequações e/ou projeções que visem à inclusão consultem os sujeitos com deficiência, pois é necessário dar voz ao deficiente sempre que idealiza uma mudança com o intuito de quebrar barreiras.

Mantoan (2003), por sua vez, conceitua a inclusão escolar como uma mudança do atual paradigma educacional, caracterizado pela autora como um “formalismo da racionalidade”, um emaranhado de “modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia [...] (MANTOAN, 2003, p. 12)” que afastam a educação de uma realidade permeada pela diversidade humana.

---

<sup>22</sup> Rodrigues usa o português de Portugal. Preservamos a escrita original do autor.

<sup>23</sup> “Entendendo-se por paradigma o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais, observa-se que o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência foi o denominado Paradigma da Institucionalização.” (ARANHA, 2005, p. 13).

As concepções de Mantoan (2003) se alinham às concepções de Freire (2003) e Rodrigues (2006) no que tange a diferença como algo próprio do ser humano e a necessidade de mudanças paradigmáticas do contexto escolar. De acordo com Rodrigues (2006), a escola que deseja assumir uma política de Educação Inclusiva deve desenvolver “políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo *activo* de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação.” (RODRIGUES, 2006, p. 2).

De acordo com as concepções teóricas de Mantoan (2003) e Rodrigues (2006) acerca da urgente necessidade de mudanças paradigmáticas realizamos um breve panorama acerca dos paradigmas anteriores, atuais e que emergem dentro da educação inclusiva nos parágrafos a seguir, mas antes vemos necessário conceituar práticas pedagógicas para dar continuidade ao tema.

O conceito que norteará nossa análise de dados a respeito das práticas pedagógicas está amparado em Franco (2016). Na perspectiva de Franco (2016) práticas pedagógicas são realizadas a partir do “planejamento docente”, seguido da “sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem” até o que a autora chama de “a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem”, processos estes que irão “garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno” (FRANCO, 2016, p. 547).

Franco ainda aponta para o fato que o aluno necessita, através das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, recordar aprendizagens passadas (conhecimento prévio) e relacioná-las com as aprendizagens presentes, correlacionando as mesmas em seu atual estágio de aprendizagem, de forma cada vez mais autônoma. Práticas pedagógicas são, portanto, ações que compreendem o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que o conceito de Franco (2016) ampare nossa concepção de prática pedagógica, devemos ressaltar que, em uma perspectiva inclusiva, as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas não somente por um professor responsável por diversas áreas e/ou áreas específicas. As práticas pedagógicas inclusivas devem ocorrer amparadas não somente na figura do professor, mas também através dos mais diferentes atores sociais que compõem a escola (estudantes, equipe diretiva, AEE, por exemplo), inclusive os próprios alunos, tendo em vista que a inclusão é uma

mudança paradigmática (MANTOAN, 2003) e a educação, para ser de fato democrática, deve ser realizada e vivenciada por todos os membros da comunidade escolar (VEIGA, 1995).

Também devemos ressaltar que compreendemos práticas pedagógicas inclusivas como àquelas que implicam acesso (a presença do estudante em contexto de ensino), participação do estudante neste contexto e aprendizagem, como corrobora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008, p. 14). De acordo com Documento:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

De acordo com o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) apresentado anteriormente, alunos com deficiência possuem o direito de terem acesso e participação efetiva às instituições de ensino e estas devem recebe-los garantindo o direito ao acesso, participação e aprendizagem, não privando esses alunos de direitos que corroboram à aprendizagem desde o ensino básico até a educação superior.

De acordo com a Declaração de Incheon (2015, p. 44) um objetivo só pode ser considerado alcançando se for atingido por todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Para alcançar uma educação inclusiva, as políticas deveriam visar a transformar os sistemas educacionais para que possam responder melhor à diversidade e às necessidades dos alunos. Isso é fundamental para a realização do direito à educação com igualdade e está relacionado não apenas ao acesso, mas também à participação e ao sucesso de todos os alunos, com atenção especial para os que são excluídos, vulneráveis ou sob risco de marginalização.

Tendo em vista o que foi explanado anteriormente, adotamos o objetivo da a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e nos alinhamos ao conceito de práticas pedagógicas de Franco (2016), todavia apontamos

que as práticas pedagógicas que consideramos inclusivas são práticas que tenham como objetivo remover barreiras à aprendizagem (CARVALHO, 2007), sejam estas barreiras pedagógicas, atitudinais e/ou arquitetônicas/físicas e também sejam práticas dialógicas (FREIRE, 2020) e garantir acesso, participação e aprendizagem aos sujeitos.

Em razão de compreendemos que práticas pedagógicas inclusivas são práticas que têm o objetivo de remover barreiras (CARVALHO, 2007), vemos a necessidade de conceituar as barreiras à aprendizagem, como faremos a seguir.

- a. **Pedagógicas:** podemos definir barreiras pedagógicas como: “a exclusão de “metodologia para a adequação das aulas ministradas pelo professor” (MENDONÇA, 2013, p. 12).” As barreiras pedagógicas podem ocorrer através de material didático que gera a exclusão de alunos deficientes, como por exemplo, oferecer a estes alunos exercícios padronizados e destinados a alunos sem deficiência, não acessíveis à sua realização.
- b. **Atitudinais:** de acordo com Tavares (2012, p. 11): barreiras atitudinais são “construções históricas preconcebidas, estereotipadas e generalizadas, que ora subestimam, ora superestimam a capacidade da pessoa com deficiência.” Professores que demonstram barreiras atitudinais para com seus alunos deficientes as manifestam através de preconceitos, desvalorização, medo, entre outras atitudes que geram exclusão.
- c. **Arquitetônicas** ou **físicas:** são barreiras que impossibilitam um aluno de participar e construir conhecimento em razão de sua deficiência. (EMMEL; CASTRO, 2003). Um exemplo de barreiras arquitetônicas ou físicas está na impossibilidade de acesso à sala de aula (ou outro lugar que compõe a escola) de um aluno cadeirante em razão da escola não possuir acessibilidade.

Até o presente momento do subcapítulo dissertamos sobre a inclusão escolar e seus conceitos além de apresentarmos o conceito de prática pedagógica que adotaremos, conceito este na perspectiva inclusiva. Todavia pretendemos nos parágrafos a seguir abordar os paradigmas da educação especial e também a urgente necessidade de mudança paradigmática (MANTOAN, 2003) para que a educação inclusiva deixe de ser apenas um conceito teórico isolado, considerado de forma

aberta ou velada deveras utópico por considerável número de professores, em razão disso, deveras incompreendido.

Tendo em vista o que foi explanado anteriormente, Aranha (2001) definiu três paradigmas no atendimento de pessoas com deficiência ao longo da história em sua investigação, sendo:

- a. o paradigma da institucionalização;
- b. o paradigma de serviços;
- c. o paradigma de suporte.

Antes de apresentar cada paradigma, faz-se necessário mencionar a temporalidade de cada um ao longo da história, mencionar em poucas palavras o conceito dos paradigmas bem como relacioná-lo ao contexto brasileiro da época no que tange a educação inclusiva. Em razão disso, apresento, a seguir, o seguinte diagrama representado na Figura 4.

Figura 4- Diagrama dos paradigmas da Educação Especial



Fonte: Autora (2021) Adaptado de Aranha (2001, 2005); Macedo (2014).

No paradigma da institucionalização, segundo Aranha (2001), estudantes com deficiência eram segregados em instituições "especiais", sendo afastados de suas famílias e comunidades. Neste paradigma, segundo a autora, os alunos com deficiência não frequentavam as instituições "especiais" somente na fase escolar, mas frequentavam esses locais por toda a sua vida, sendo completamente excluídos da sociedade por sua deficiência.

O **paradigma da institucionalização** “se manteve sem contestação por vários séculos” segundo Aranha (2001, p. 17), reforçando ideias como “proteção da sociedade às pessoas com deficiência”, gerando déficit de aprendizagem nas pessoas com deficiência e “matando” psicologicamente essas pessoas em práticas de segregação.

De acordo com Aranha (2001), o **paradigma de serviços** iniciou-se na década de 1960, tendo como objetivo “ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade.” (AMERICAN NATIONAL ASSOCIATION OF REHABILITATION COUNSELING, 1973 *apud* ARANHA, 2001, p. 12).

Em outros termos, o paradigma de serviços tinha o objetivo de inserir as pessoas com deficiência na sociedade, possibilitando, através de treinamento, a inserção dessas pessoas. Este paradigma sofreu diversas críticas, principalmente em razão do pouco conhecimento acerca da deficiência em contraste com a “normalidade” ou “normalização”.

Os documentos da época retratam a falta de conhecimento clínico, enunciam preconceitos e repulsa à deficiência bem como suscitam dúvidas acerca de como pessoas deficientes iriam se comportar se fossem inseridas completamente em âmbito social e não fossem mais “escondidas” em instituições privadas como no paradigma anterior a este (ARANHA, 2001).

O **paradigma de suporte** que precede o paradigma de serviços é caracterizado por Aranha (2001) como:

Este tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais prerrogativas. Foi nesta busca que se buscou a disponibilização de suportes, instrumentos que viabilizam a garantia de que a pessoa com deficiência possa acessar todo e qualquer recurso da comunidade. Os suportes podem ser de diferentes tipos (suporte social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer o que se passou a denominar inclusão social, processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado. (ARANHA, 2001, p. 19).

O paradigma de suporte, de acordo com o excerto anterior, denota um avanço em comparação ao paradigma instituição e uma tímida “evolução” em relação ao

paradigma de serviços, porém, Aranha (2001) alerta que este paradigma, ainda está longe de um modelo inclusivo, tendo em vista que para ocorrer a inserção social das pessoas com deficiência ocorre antes a segregação dessas pessoas em fase educacional.

Tendo em vista estes três paradigmas, a citação de Mantoan (2003) acerca da mudança paradigmática de educação, este subcapítulo ganha total sentido em razão da urgência de mudança paradigmática da educação inclusiva.

Aranha (2001) ainda aponta que a inclusão não se restringe às pessoas com deficiência, mas para que estas pessoas sejam incluídas em sociedade toda a sociedade deverá ser transformada, salientando que:

A inclusão social, portanto, não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação. (ARANHA, 2001, p. 20-21).

Aranha (2001), na citação anteriormente apresentada, disserta a respeito da inclusão ser um processo que afeta não somente os excluídos, especificamente as pessoas com deficiência, mas sim um processo muito mais amplo e que torna necessária uma mudança total de organização social, gerando o que Freire (2019, p. 130) denota como a “permanente transformação da realidade para a libertação dos homens.”

Podemos destacar também que as concepções teóricas dos autores citados anteriormente se alinham ao pensamento de Freire e outros no que tange a necessidade latente da amorosidade nas relações humanas, na busca para igualdade, dignidade e autonomia discente em sua formação humana, independentemente de ser “diferente”, independentemente de ser diverso, tendo em vista que todos somos diversos em nossa subjetividade.

Estudos anteriores e recentes relacionam a educação inclusiva com a Educação Popular promovida, no Brasil, por Paulo Freire, dissertando acerca da amorosidade como um dos elementos principais para a promoção dos princípios freirianos e para a inclusão. (MARQUES, 2007; BARDINI; MOREIRA, 2019; SOUSA; PEREIRA, 2020, entre outros).

Marques (2007, p. 6), em sua investigação, aborda a inclusão escolar na ótica dos referenciais freirianos. A autora questiona “até que ponto Paulo Freire constitui um referencial teórico e prático para a inclusão escolar”, apontando em sua tese de doutorado que os princípios freirianos transformam práticas pedagógicas excludentes em práticas pedagógicas inclusivas, valorizando a diversidade presente nos locais que foram seu contexto de estudo e promovendo “luta contra a exclusão” nas comunidades escolares estudadas.

Bardini e Moreira (2019, p. 3) apontam em seu trabalho que a “a educação popular [freiriana] é base da educação inclusiva, pois promove a valorização do sujeito e de seus saberes” completando ainda que “será com a amorosidade que a inclusão será vivenciada e respeitada”.

Sousa e Pereira (2020), por sua vez, apontam para a transformação social através de Paulo Freire. As autoras assinalam para o atual cenário de pandemia que o Brasil enfrenta, apontando não só para tragédia sanitária provocada pela covid-19, mas também para o atual governo<sup>24</sup> (que as autoras chamam de “desgoverno”) do presidente Jair Bolsonaro.

Através de uma pesquisa bibliográfica acerca das obras freirianas, Sousa e Pereira (2020) apontam o legado positivo de Paulo Freire para a transformação social da educação brasileira e afirmam que Freire é uma ameaça para a atual presidência da república e suas propostas educacionais que denotam autoritarismo, silenciamento docente e exclusão.

Tendo em vista o que foi explanado no parágrafo anterior, Paulo Freire e suas obras convertem-se em um caminho de esperança para a “humanização” da educação brasileira em meio ao cenário caótico que vivenciamos em todas as esferas políticas que alcançam nossa atual sociedade.

## **2.4 Desprofissionalização docente**

De acordo com Nóvoa (2017, p. 1109), a desprofissionalização docente “manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle.”, sendo necessário pensar a

---

<sup>24</sup> Alguns dos ataques aos professores e à inclusão realizados pelo governo Bolsonaro estão mencionados no subcapítulo justificativa, presente no capítulo I da pesquisa.

profissionalização docente como se pensa a formação na Medicina, na Engenharia ou na Arquitetura. De acordo com Nóvoa (2017, p. 1109) é “necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão”.

Levando em conta as considerações de Nóvoa (2017) e de outros autores que serão discutidos aqui, neste trabalho adotamos essencialmente o conceito de desprofissionalização docente de Jedlicki e Yancovic (2010) em razão da amplitude conceitual seguida pelos autores.

Para Jedlicki e Yancovic (2010, p. 1), a desprofissionalização docente pode ser entendida como: “o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão professor”. Este processo é expressado de quatro formas: diminuição da qualidade da formação inicial e contínua, perda de direitos e precarização das condições laborais, standardização do trabalho e exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. A seguir, abordaremos cada uma das quatro formas assinaladas por Jedlicki e Yancovic e também vamos dialogar com outros autores que estudaram a desprofissionalização docente e fatores que a implicam.

A diminuição da qualidade da formação inicial e contínua refere-se, como o nome dado aos autores, ao encurtamento da formação inicial docente (graduação) e ausência de valorização docente para a formação contínua.

Em relação a isso, recupero o conceito de “inacabamento” consciente do ser humano assinalado por Freire (2019, 2020). Privar e/ou excluir um ser incompleto, ciente de sua incompletude, de se (re)fazer até o fim de sua vivência terrena racional é inconcebível. Devemos nos atentar também que, segundo Freire (2020), ensinar exige formação inicial de qualidade e permanente.

Refletimos ainda com Freire (1993) quando este aponta que a desprofissionalização docente por meio da palavra “tia”, um termo que acarreta em uma série de fatores que promovem a desprofissionalização docente apresentados ao longo deste subcapítulo e será analisado no capítulo “Análise e discussão dos dados”. De acordo com Freire (1993, p. 9):

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia [a membra da família], da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental ao professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.

Cabe-nos refletir, a partir de Freire (1993), acerca da desprofissionalização docente promovida pelo termo “tia”, um termo que, segundo (FREIRE, 1993) se converte em uma outra forma de dizer “professora”, sobretudo na rede privada de educação, mas que também é presente na rede pública.

Identificar a professora como “uma boa tia” vai ao encontro com o estranhamento e espera social que as “boas tias não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve”, pois “quem já viu 10 mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado?” (FREIRE, 1993, p. 9).

Para Freire (1993, p. 9) é necessário lutar contra a visão social que transforma a professora em uma “tia” com potencial de ser desamorosa com seus alunos, convertidos em “sobrinhos”, quando essa “tia” opta por lutar pela sua formação permanente ou por salários justos, a ideologia que nega o direito de luta pelos seus direitos como profissionais, como professoras.

Em relação à perda de direitos e precarização das condições laborais segundo Jedlicki e Yancovic (2010) é expressado pela diminuição dos salários aos professores, pela perda flexibilidade, instabilidade quanto à profissão e deterioração do ambiente de trabalho.

Em relação à diminuição dos salários docentes, observamos o Brasil, país que amarga o mais baixo salário aos docentes de escolas públicas do mundo segundo o último relatório da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), que data de setembro de 2021.

Nosso contexto de investigação, o RS, no entanto, consegue superar a média nacional, pois “ostenta” uma média salarial inferior à média brasileira, reconhecida como a menor do mundo, fator que acarreta uma série de barreiras à educação de qualidade e lesa diretamente a vida profissional e pessoal dos docentes, desprofissionalizando os docentes gaúchos.

Segundo Tavares *et al.* (2015), em razão dos salários baixos, os professores necessitam exercer outras profissões ou atividades informais (PAIVA; JUNQUEIRA; MULS, 1997) para complementar a renda familiar, o que resulta em sobrecarga docente e prejuízos à vida profissional e pessoal do professor. Professores, no entanto, que optam por trabalhar somente com a docência são submetidos a jornadas exaustivas de trabalho semanal, chegando a 60 horas ou mais, fatores que

comprometem a qualidade de suas aulas e, conseqüentemente a aprendizagem dos alunos (CARLOTTO, 2011).

No que tange a perda de flexibilidade, Lima, Carneiro e Santana (2017) apontam que a mesma é a flexibilidade é fundamental na relação professor-aluno e contribui efetivamente para o trabalho docente de qualidade. Lima, Carneiro e Santana (2017) ainda apontam em seu estudo que, em uma dicotomia entre o “docente rígido” (conservador, tradicional e que se permite sair de conteúdos prontos e estabelecidos) e “docente flexível”, o docente flexível é que mais utiliza os saberes necessários à prática docente propostos por Freire (2020), sendo em seu estudo o professor flexível visto pelos estudantes como profissional responsável por aprendizagem significativa.

A instabilidade da profissão docente se refere a falta estabilidade dentro da profissão. A mesma é comum em mundo que cada vez mais precariza a Educação Pública e desprofissionaliza docentes, principalmente aqueles que não são efetivos. Para Jóia (1993):

O professor não concursado ou ACT [...] tem sido sempre maioria, salvo em breves períodos após os concursos. Submetidos à burocracia que os distribui pelas escolas, são eles que mais têm dificuldades de se impor profissionalmente. As reivindicações históricas dos professores revelam que o contrato temporário, ao lado da definição da jornada e dos salários, constitui o ponto crítico na constituição dessa categoria profissional. (JÓIA, 1993).

No atual contexto nacional, em 2021, os concursos públicos para professores são cada vez mais escassos com o objetivo de cortar gastos, portanto há uma predominância de contratos, sobretudo, na educação estadual gaúcha. De acordo com o site da Secretaria da Educação do estado do Rio Grande do Sul<sup>25</sup>, o último concurso foi realizado no longínquo ano de 2013, ocasionando muitos contratos temporários, profissionais suscetíveis a desprofissionalização, com “dificuldade de se impor profissionalmente” como pontuado por Jóia (1993), o que os torna vulneráveis à perpetuação de um sistema de opressão (FREIRE, 2020) e vítimas de constante violência simbólica (BOURDIEU, 1998).

---

<sup>25</sup> Rio Grande do Sul (Estado). Secretaria da Educação. Concurso para o magistério. *In*: Rio Grande do Sul (Estado). Secretaria da Educação. **Serviços**. Rio Grande do Sul: Secretaria da Educação, 2013. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/conc\\_magisterio.jsp?ACAO=acao1](https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/conc_magisterio.jsp?ACAO=acao1). Acesso em: 18 set. 2021.

Na literatura recente podemos encontrar outros autores que tratam a flexibilidade como um conceito ligado a instabilidade docente, e que contribui para a desprofissionalização docente.

Piovezan (2019, p. 2), por exemplo, aponta que a flexibilidade se trata “da ampliação das atividades laborais desenvolvidas pelos professores; e a intensificação do trabalho é a expansão quantitativa do número de aulas, turmas, alunos, turnos de trabalho e escolas em que os docentes lecionam.”

Para Piovezan (2019), a flexibilidade é um fator preponderante para a precarização do trabalho e, conseqüentemente, desprofissionalização da profissão em razão de adoção do modelo de estado neoliberal, cujo um dos principais objetivos é a redução de investimentos em setores básicos da sociedade, direitos constitucionais, como a Educação Pública e a saúde. Tudo isso fomenta a redução dos direitos trabalhistas dos docentes, segundo Piovezan (2019), ocasionando a flexibilidade.

Anteriormente ao estudo de Piovezan (2019), Oliveira (2004, p. 1139) já constava que a flexibilidade é “necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado” bem como é uma forma de desprofissionalizar a figura docente e precarizar o magistério.

Por fim, a deterioração do ambiente de trabalho refere-se à diminuição na qualidade das relações laborais entre os membros da comunidade escolar como pontuado por Jedlicki e Yancovic (2010, p. 4).

Essa diminuição da qualidade das relações laborais pode estar atrelada à ausência de diálogo e também a uma gestão, de fato, democrática em contexto escolar. Neste ponto, faz-se necessário abordamos aqui o conceito de gestão democrática<sup>26</sup>, pois o mesmo é discutido nos dados coletados, portanto utilizamos Veiga (1995) para conceitua-la. A autora aponta que a gestão democrática é:

[...] um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela [a gestão democrática] exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares. (VEIGA, 1995, p. 4).

---

<sup>26</sup> “[...] a gestão democrática do ensino público passou a ser uma exigência legal, com a sua inclusão no art. 206 da Constituição Federal da República, em 1988.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1134).

Em seu estudo (VEIGA, 1995, p. 4) ainda aponta que a gestão democrática, para ser efetivada, deve “repensar a estrutura de poder da escola” e socializa-lo com o objetivo de superar, por exemplo, o individualismo, a exploração, a opressão e ausência de autonomia da comunidade escolar, fatores que levam a ausência de qualidade das relações laborais, e afastam a educação de práticas coletivas com base no diálogo.

Deste modo, para a gestão democrática ocorrer nas escolas públicas é necessário diálogo (FREIRE, 2020) e ações que fomentem a descentralização de poder de diretores e outros gestores e a participação efetiva da comunidade escolar, através de grêmios estudantis e conselhos de professores e pais (VEIGA, 1995; CASTAMAN, 2009).

Também acarreta a já citada deterioração da saúde docente, mas para além do conhecido esgotamento físico e mental “natural” dos professores, tendo em vista que a docência é uma das profissões mais estressantes do mundo (CARLOTTO, 2011), mas ainda para um constante “mal estar psicológico”, uma sensação, segundo os autores de “estar constantemente sobrecarregado”, o que pode levar, além do *stress* e todos os seus sintomas e doenças, à síndrome de *burnout*<sup>27</sup>, investigada e associada a professores desde sua descoberta, e tendo maior probabilidade de ocorrer em professoras mulheres, de idade mais elevada, sem filhos e/ou companheiro fixo, com maior carga horária, atuantes na rede pública, segundo o estudo de Carlotto (2011).

A estandardização do trabalho de acordo com Jedlicki e Yancovic (2010), a estandardização se refere a uma lógica que prioriza o desempenho do aluno, e não sua aprendizagem.

Podemos refletir a respeito disso no que tange práticas bancárias de educação (FREIRE, 2019), na qual o aluno recebe conhecimento sem refletir sobre o mesmo, devolvendo o conhecimento que recebeu em avaliações regulares. O resultado é o que realmente importa neste modelo, e segundo Jedlicki e Yancovic (2010) a estandardização do trabalho provoca um descuido na aprendizagem do aluno bem como provoca no docente submissão a uma rotina de práticas que mesmo ele não concordando precisa cumprir.

---

<sup>27</sup> “A Síndrome de *Burnout* é uma reação ao estresse excessivo relacionada ao trabalho.” (CARLOTTO, 2011, p. 403).

A standardização do trabalho docente também está vinculada ao aumento da carga horária docente, o que desencadeia exaustão física e mental aos professores, comprometendo ainda mais o trabalho em contextos que priorizam o desempenho docente e não sua aprendizagem. Segundo os autores (2010, p. 3):

A standardização do tempo de trabalho é um tema controvertido que se relaciona diretamente com os níveis de autonomia e capacidade de decisão que os docentes possuem em seu trabalho. A “concepção” de qualidade associada exclusivamente à avaliação standardizada do desempenho docente e de algumas aprendizagens instrumentais, a “prestação de contas” e a ausência de tempos, entre outros, são elementos que restringem a autonomia das práticas e das reflexões dos docentes, limitando o caráter profissional do seu exercício, cujo impacto é necessário investigar.

A standardização do trabalho docente apregoa, segundo os autores, a priorização do resultado sem se atentar a autonomia docente e sua capacidade de decidir seu planejamento, levar em conta as particularidades de seus estudantes e sua visão acerca dos processos de ensino-aprendizagem de seus alunos, provocando práticas que remontam à preocupante escola liberal tecnicista, na qual os estudantes são passivos e o objetivo é “produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais.” (DA SILVA, 2018, p.4).

A exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas apontada por Jedlicki e Yancovic (2010) na integridade de seu estudo que a desprofissionalização docente vai contra o direito à Educação e afeta “gravemente” a Educação Pública, tendo em vista que esta sofre cada vez mais com profissionais desvalorizados, sobrecarregados e esquecidos em ambientes insalubres e excluídos de participação na construção de políticas educativas que afetam diretamente seu trabalho e a Educação Pública. De acordo com Oliveira (2004, p. 1135) ocorre uma ideia de que “o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos”. Somado a isso, Oliveira (2004, p. 1135) ainda salienta que: “as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar.” Fatores como este fomentam ainda mais a desprofissionalização docente.

De acordo com Mejías (2010 *apud* JEDLICKI; YANCOVIC, 2010, p. 1) a desprofissionalização docente ocorre em razão da:

[...] aparição de novas regulamentações laborais na América Latina, no contexto do avanço da globalização capitalista e neoliberal, com seus

consequentes impactos na diminuição do campo de autonomia e controle profissional do processo de trabalho.

Libaneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 52) se alinham ao pensamento de Mejías (2010 *apud* JEDLICKI; YANCOVIC, 2010) e apontam que a ideologia neoliberal, entre outros fatores que afetam a educação escolar, “levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado” e “modificam os objetivos e as prioridades da escola”, sempre levando em consideração a ótica de mercado, ignorando a figura docente, induzindo a mesma a alterar atitudes para ir ao encontro dos desígnios neoliberais.

Freire (2020), um dos educadores que assumiu uma postura antagônica ao Neoliberalismo, aponta para a ideologia fatalista que “anima o discurso neoliberal” que assola a América Latina, como pontua Mejías (2010 *apud* JEDLICKI; YANCOVIC, 2010).

Essa ideologia fatalista, segundo Freire (2020, p. 73), nos faz pensar que “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” ou ainda recorrer ao fatalismo que remonta a acomodação docente em meio aos problemas da escola pública desde a sua criação no Brasil (FREIRE, 2020). Todos esses conhecidos fatalismo apontam para um único caminho: as coisas são como são e nada podemos fazer para mudar a realidade, e a América Latina “continua a existir para satisfazer as necessidades alheias”, “incorporada” desde os primórdios “à engrenagem universal do capitalismo” (GALEANO, 2013, p. 17-18).

Em relação ainda a preocupante “globalização capitalista e neoliberal” que aflige a América Latina, Freire (2020, p. 15) reforça que, para lutar contra o Neoliberalismo<sup>28</sup> e sua ideologia fatalista, avessa ao “sonho e à utopia”, é preciso conscientização. Para Freire (2020, p. 54) é necessário conscientização para lutar contra “força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário”, uma luta natural para “ao ser que, inacabado, se sabe inacabado”.

---

<sup>28</sup> De acordo com Marrach (1996, p. 42), “[...] o neoliberalismo [...] é uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. [...] E uma ideologia neoconservadora social e politicamente. Por isso, afina-se facilmente na sociedade administrada dos chamados países avançados, em que o cidadão foi reduzido a mero consumidor, e cresce no Brasil e em outros países da América Latina, vinculado-se à cultura política predominantemente conservadora. [...] A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico.”

Para termos ciência da importância do conceito de conscientização (FREIRE, 2019) no pensamento de Paulo Freire, este “um conceito estruturante da concepção e da prática da educação libertadora” (FREITAS, 2010, p. 135), sendo a conscientização “compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social” (FREITAS, 2010, p. 135).

Freitas (2010, p. 136), ao estudar densamente o conceito de conscientização na obra freiriana, aponta que é através da conscientização, da criticidade do ser humano em relação ao mundo e compromisso que mulheres e homens assumem para “fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.”

A autora ainda afirma que, para o Freire (2010), a conscientização e a tomada de conhecimento de um determinado tema não é um ato passivo e exige engajamento para poder transformar uma realidade outrora desconhecida, ignorada ou condenada ao fatalismo. De acordo com Freitas (2010, p. 136-137), a conscientização é assumida por Paulo Freire como “finalidade da educação” no final dos anos 1960.

Depois, na década de 1970, Paulo Freire não utiliza o termo tendo em vista sua preocupação com o mau uso que está sendo empregado ao termo conscientização. Já no final de sua vida, Freitas (2010, p. 137) aponta que Freire (2020) “reitera a conscientização como tarefa histórica de resistência crítica ao contexto neoliberal e ratifica a natureza política da prática educativa”, mas vale ressaltar que Freitas (2010, p. 137) reitera que a conscientização “não se esgota na dimensão política”, mas para Freire (2020) possui, além da dimensão política, uma dimensão estética, de profunda amorosidade das mulheres e homens pelo mundo. (FREIRE, 2001).

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.* (FREIRE, 2003, p. 155).

De acordo com Minayo (2002, p. 16), a metodologia pode ser compreendida como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” No entanto, não podemos citar metodologia sem definir o que seria o método e, conseqüentemente, a metodologia. Para isso, nos amparamos em alguns teóricos referenciados a seguir.

Segundo Gerhardt e Souza (2009, p. 11), “método (do grego *methodos*; *met'hodos* significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”) é, portanto, o caminho em direção a um objetivo [...]” (GERHARDT; SOUZA, 2009, p. 11). A metodologia, por sua vez, de acordo com Gerhardt e Souza (2009, p. 11) é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa.”

Nos alinhando às concepções de Minayo (2002) sobre metodologia bem como os aspectos conceituais apresentados por Gerhardt e Souza (2009). De forma pontual, portanto, nesta investigação compreendemos a metodologia como o caminho percorrido para projetar e concretizar a pesquisa, sendo essa compreendida como de caráter social.

A pesquisa social, como seu próprio nome sugere, se caracteriza como o tipo de investigação que busca compreender o comportamento social por meio de investigação científica (MINAYO, 2002).

No campo da educação, as pesquisas sociais expandem seus números de investigações a cada ano, e as temáticas pesquisadas são cada vez mais diversas. (ANDRÉ, 1995; BRANDÃO, 1986; OVIGLI, 2015, entre outros). Portanto, a presente investigação, trata-se de uma pesquisa social, de abordagem qualitativa do tipo intervenção pedagógica.

A partir das primeiras considerações teórico-conceituais de abertura, o capítulo três da Dissertação é dedicado ao caminho metodológico e está dividido em nos subcapítulos apresentados a seguir.

### 3.1 A abordagem e o tipo de pesquisa

Esta pesquisa de Mestrado assume abordagem qualitativa, pois compreende-se como dentro do campo das ciências sociais, que, através das contribuições de Minayo (2002) pode ser definida como a abordagem comumente utilizada nas ciências sociais, esfera que esta investigação encontra-se inserida.

Quanto ao conceito da abordagem, Córdova e Silveira (2009, p. 31) conceituam a pesquisa qualitativa “por não se preocupar com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Porém, em relação ao conceito da abordagem qualitativa, é importante ressaltar que o mesmo não é imutável, segundo os autores.

A abordagem qualitativa traz algumas possíveis vantagens (BECKER, 2014), tais como, a utilização do ponto de vista do pesquisador e seu olhar sobre o mundo de forma densa.

André (1995), por sua vez, assinala que a pesquisa qualitativa, de forma geral, possui distintos conceitos baseados em distintas linhas de pensamento de diferentes autores ao longo dos anos. Entretanto, a autora aponta para o perigo de utilizar conceitos genéricos à abordagem qualitativa, principalmente, o mais popular que denota que “qualitativo é sinônimo de não quantitativo.” (André, 1995, p. 19).

Segundo André (1995), a solução para o conflito entre pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa consiste em utilizar ambos os termos para classificar o tipo de dados coletados. A autora ainda sugere termos mais precisos para se identificar o tipo de pesquisa realizada, como por exemplo, histórica ou etnográfica.

Esta investigação será qualitativa, do tipo pesquisa de intervenção pedagógica. Para conceituar este tipo de pesquisa, uso a definição de Damiani *et al.* (2013). A autora define as pesquisas do tipo intervenção pedagógica como:

[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 58).

A pesquisa de intervenção pedagógica foi selecionada para esta investigação em razão da necessidade de interferências e análises no contexto investigado objetivando a coleta de dados.

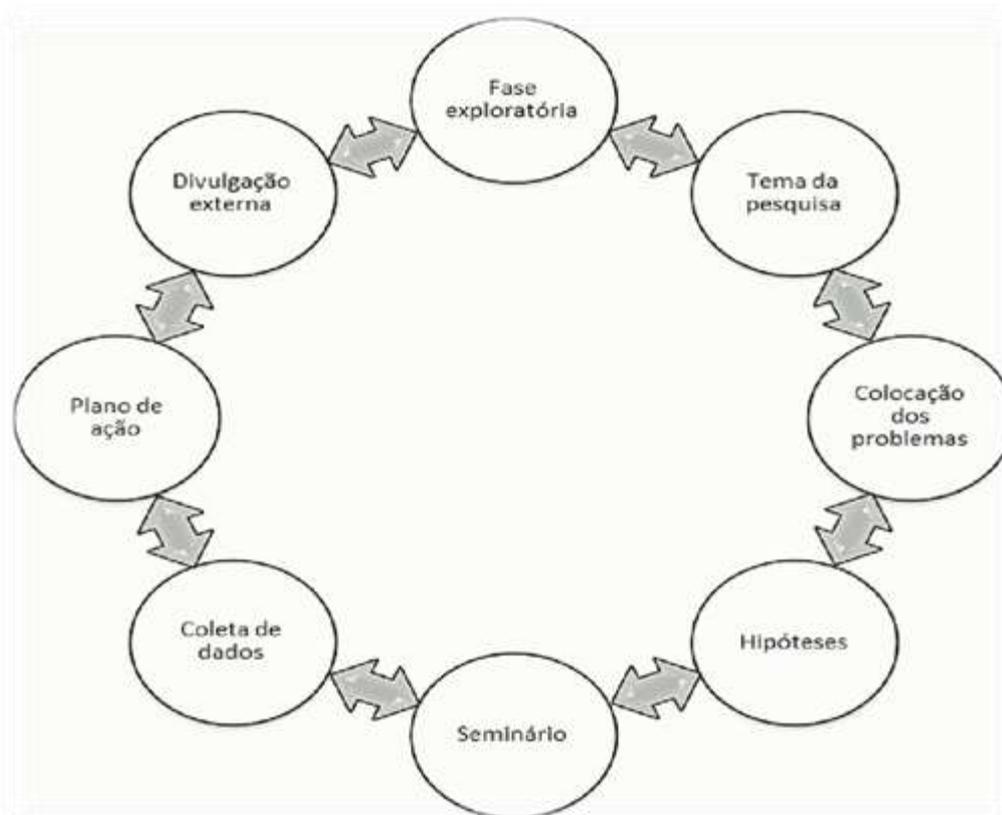
Inicialmente, foi prevista como uma ação dentro do campo investigado, isto é, a escola, com professores e alunos com sujeitos de pesquisa, porém o contexto de pandemia ocasionou mudanças de plano inicial da investigação, e a intervenção foi realizada por meio de curso de extensão à distância, no *Google Meet*, configurando o novo contexto de ensino emergente durante e, possivelmente, após a pandemia gerada pela Covid-19, o ensino à distância, remoto, digital e se consolidando aos poucos como ensino híbrido, isto é, ensino que varia entre aulas remotas e presenciais, no Rio Grande do Sul, Brasil e em todo mundo.

Ainda em relação às nossas escolhas, percebemos que, por exemplo, uma pesquisa exploratória não conseguiria atender plenamente o objetivo geral da pesquisa bem como nossos objetivos específicos (ver capítulo INTRODUÇÃO), pois requeria um distanciamento da pesquisadora dos sujeitos, particularmente compreendendo que a boniteza da vida está em trabalhar com gente (FREIRE, 2020).

Além desses fatores mencionados anteriormente, a impossibilidade de sair a campo em 2020 bem como no primeiro e segundo semestre de 2021, em razão do contexto global de pandemia, não permitiria encontros presenciais e/ou contato direto com as escolas e com alunos em situação de aula, pois estas encontraram-se sem aulas presenciais em razão da pandemia gerada pela propagação da Covid-2019, sendo estabelecido o ensino remoto emergencial entre o período de 18 de março de 2020 a 10 de agosto de 2021, na cidade de Bagé. A coleta de dados ocorreu em abril de 2021, época em que as escolas estaduais bageenses estavam em ensino totalmente remoto.

Após a descrição do cenário que a pesquisadora vivenciou em sua coleta de dados, voltemos aos aspectos da pesquisa de intervenção. Apontamos que a mesma é caracterizada por oito etapas de metodologia: fase exploratória, tema de pesquisa, colocação de problemas, lugar da teoria, hipóteses, seminários, campo de observação, de amostragem e representatividade qualitativa e coleta de dados (THIOLLENT, 1986). A seguir, vamos detalhar o que cada etapa contempla e o que foi feito na pesquisa para atender as fases descritas por Thiollent (1986). Antes de detalhar cada uma das fases, a seguir, apresentamos uma figura ilustrativa sobre as etapas da pesquisa de intervenção.

Figura 5- Etapas da pesquisa de intervenção



Fonte: Picheth, Cassandre e Thiollent (2016).

**3.1.1 Fase exploratória:** esta fase, de acordo com Thiollent (1986, p. 48): “consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações.”

Em outras palavras, Thiollent (1986) aponta que é nesta fase que ocorre os primeiros contatos entre pesquisador e seu campo e sujeitos de pesquisa, além da realização da primeira análise diagnóstica do contexto e dos participantes.

Nesta fase também foi realizada a revisão de literatura em dois portais de buscas distintos (*SciELO* e Portal de Periódicos da CAPES) com o objetivo específico de “realizar revisão da literatura buscando identificar trabalhos que tenham a amorosidade em seu desenvolvimento nos portais *SciELO* e Portal de Periódicos da CAPES”, o que será apresentado no capítulo de Análise e discussão dos dados, no capítulo seguinte.

Em nossa pesquisa, a fase diagnóstica iniciou-se em abril de 2020 com o primeiro contato com a direção de uma escola estadual do município investigado,

Bagé (RS), por meio de conversa pelo *Whatsapp*<sup>29</sup> no qual houve a solicitação de autorização bem como o encaminhamento dos Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Logo iniciou-se a análise do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola e conversas informais com os sujeitos de pesquisa para caracterizar o contexto que seria estudado, “os interessados” em participar, no caso, os professores de uma escola estadual da rede pública da cidade de Bagé, sendo constituído o primeiro instrumento de coleta de dados: um questionário via *Google Forms*.

Antes da aplicação desse primeiro instrumento ocorreu o pré-teste do questionário realizado com cinco pessoas que aceitaram participar como voluntários. Estes voluntários não eram sujeitos da pesquisa, sendo quatro professores da rede estadual de ensino e um participante com experiência na área de informática.

Os participantes voluntários apontaram questões que poderiam ser redigidas de forma mais clara e compartilharam com a pesquisadora as dificuldades que encontraram para responder via *Whatsapp*. Após as correções solicitadas, o *link* do questionário, juntamente com suas instruções de realização, foi compartilhado nos três grupos da escola, sendo referentes ao grupo de professores do turno da manhã, da tarde e da noite.

Os três grupos de *Whatsapp* eram compostos por 26 pessoas do sexo feminino (entre professoras, equipe diretiva e funcionárias), sendo estas quatorze professoras que estão atuando em sala de aula no momento. No total, 13 professoras responderam ao questionário dentro de um prazo de sete dias, período correspondente ao dia 19 de maio de 2020 (quando o questionário foi colocado nos grupos) até o dia 26 de maio de 2020, data que o questionário foi fechado para novas respostas.

Após a validação do questionário foi realizado o primeiro levantamento através da aplicação deste, nomeado Questionário 1: levantamento das expectativas (Apêndice B), via *Google Forms*, com o objetivo de investigar o perfil profissional dos docentes, suas concepções político-pedagógicas e também sua relação com cursos de formação, especificamente realizados por meio digital. É necessário salientar que

---

<sup>29</sup> “WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.” WHATSAPP. In: WIKIPEDIA, the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikipedia Foundation, 2010]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em: 5 maio 2020.

o questionário possuía 22 perguntas, sendo perguntas de múltipla escolha e dissertativas, como pode ser observado no Apêndice B.

Este questionário foi posteriormente analisado e incluído na projeção deste trabalho, no capítulo “Análise dos Dados Preliminares”, porém, em razão do foco ter mudado por esta escola não ter aceitado participar da pesquisa por alguns fatores, esse capítulo de análise foi retirado, e seus dados estão sendo utilizados na construção de um artigo científico, porém faz-se necessário retomar alguns resultados do mesmo aqui.

O questionário revelou que as professoras da rede estadual de Bagé, em maioria, almejam conhecer mais sobre Paulo Freire bem como realizar aprofundamento teórico acerca do autor. Além disso, as professoras estaduais que participaram desta análise preliminar, sendo 13 no total, apresentam incongruências teóricas acerca de Freire e sua obra, além de apontarem que possuem dificuldade no que tange a inclusão escolar, sobretudo, de alunos com deficiência, por fatores como falta de estrutura e dissonância com o Atendimento Educacional Especializado – AEE de suas escolas.

Vale ressaltar que, em razão da não aceitação da escola em fazer parte da pesquisa, o curso foi oferecido a todos os professores da rede estadual de Bagé, em 2021, e não somente aos professores da escola que a pesquisadora pretendia inicialmente realizar o curso de extensão.

Esta mudança foi uma sugestão da banca que compôs a qualificação de projeto da pesquisadora para resolver o primeiro entrave que a pesquisa enfrentou para se tornar realizável.

**3.1.2 Tema da pesquisa:** esta fase, de acordo com Thiollent (1986, p. 50), refere-se à “designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados.” Também há o “levantamento de indicações bibliográficas que irão compor o marco teórico orientador da pesquisa” (Escola de Gestores da Educação Básica).

Nesta fase foi definido o nosso problema de pesquisa, bem como a delimitação do mesmo e a inserção de aporte teórico do projeto e conseguinte a Dissertação o para fundamentá-los.

Para fundamentar a amorosidade utilizamos Freire (1993, 2001, 2003, 2019, 2020), Barthes (1986), Maturana (2002, 2004), entre outros autores. Para abordar a inclusão escolar foram utilizadas Mantoan (2004), Rodrigues (2006), Aranha (2001,

2005), entre outros autores e, por fim, para tratar sobre a etapa do ensino fundamental foram utilizadas leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e documentos oficiais (INEP, por exemplo) acerca do mesmo.

Esta pesquisa tem como tema a amorosidade na docência, no contexto da escola pública estadual. Nossa pergunta de pesquisa é: como a amorosidade contribui e se evidencia nas práticas pedagógicas inclusivas realizadas por professoras da rede pública estadual da cidade de Bagé?

Para responder à pergunta de pesquisa mencionada acima, trazemos como objetivo principal compreender o conceito de amorosidade em Paulo Freire, investigando as contribuições deste conceito para promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Esta pesquisa possui três objetivos específicos, a saber:

- (1) Realizar revisão da literatura buscando identificar trabalhos que tenham a amorosidade em seu desenvolvimento nos portais *SciELO* e Portal de Periódicos da CAPES.
- (2) Investigar práticas pedagógicas inclusivas buscando compreender o conceito de amorosidade presente nas mesmas.
- (3) Identificar as contribuições do conceito de amorosidade para realização de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem a inclusão de alunos com deficiência.

Tendo em vista nossa problemática e nossos objetivos, Giroux (1997) aponta que o professor não apresenta aos seus alunos (e à sociedade) apenas “conhecimento técnicos” e distantes, devendo ser o principal protagonista na formação de sujeitos que possam transformar a sociedade bem como ser o ator principal em qualquer mudança educacional realizada.

Tendo em vista as questões iniciais, justificamos a escolha pela categoria amorosidade e não outras tantas categorias propostas por Paulo Freire por três razões, a saber:

a. percebemos a amorosidade como categoria essencial na relação educador e educando em uma perspectiva de educação libertadora, percepção realizada através dos estudos freirianos (FREIRE, 1980, 1991, 1993, 2001, 2003, 2019, 2020, entre outros).

b. nos alinhamos também às concepções teóricas de outros autores como Maturana (2002, 2004) e Barthes (1977) que irão compor com Paulo Freire e outros

autores nosso referencial teórico dissertando acerca da importância da amorosidade nas relações humanas.

c. a amorosidade e a questão de pesquisa surgem do interesse pessoal da professora-pesquisadora em compreender o fenômeno, enquanto professora do contexto investigado e acadêmica em nível de Mestrado. Em minha ótica, a amorosidade é fundamental para realização de práticas pedagógicas inclusivas, portanto indispensável para educação libertadora, sobretudo, em contexto da Educação Pública.

Esta pesquisa aponta o papel fundamental e transformador da amorosidade docente na perspectiva freiriana em contexto escolar e, desta forma, pode contribuir para trabalhos vindouros acerca do tema, bem como suscitar discussões sobre a temática em contextos de ensino e de aprendizagem de educação em uma perspectiva inclusiva.

**3.1.3 Colocação de problemas:** de acordo com o Thiollent (1986, p 53), esta fase “trata-se de definir uma problemática na qual o tema escolhido adquira sentido.” É nesta fase que o problema de pesquisa deve tomar forma. As possíveis soluções também podem surgir. Logo, nesta fase projetamos nossa pergunta de pesquisa, que é a seguinte: como a amorosidade contribui e se evidencia nas práticas pedagógicas inclusivas realizadas por professoras da rede pública estadual da cidade de Bagé?

**3.1.4 lugar da teoria:** de acordo com Thiollent (1986) esta etapa refere-se à construção do marco teórico que irão fundamentar as ações que ocorrerão na pesquisa de intervenção, portanto o referencial teórico-conceitual encontra-se no capítulo 2 da Dissertação. Este capítulo tem como objetivo discutir teoricamente os conceitos de educação bancária e educação libertadora, amorosidade, inclusão escolar e desprofissionalização docente, com o objetivo de subsidiar e dialogar teoricamente com a análise e discussão dos dados.

**3.1.5 Hipótese:** nesta fase é definida a hipótese para a pesquisa. De acordo com Thiollent (1986, p. 56) “uma hipótese é simplesmente definida como suposição formulada pelo pesquisador.” Thiollent (1986) enfatiza que essa fase é importante para a organização do pesquisador e seu estudo, pois a hipótese pode orientar o pesquisador a identificar “informações necessárias”. O pesquisador, segundo Thiollent

(1986), pode otimizar seu tempo e “focalizar segmentos”, “selecionar dados”, entre outras ações.

Esta pesquisa partiu da hipótese da professora-pesquisadora que há práticas inclusivas sendo realizadas nas escolas públicas estaduais de Bagé, e que as práticas pedagógicas realizadas tem o princípio da amorosidade presente nelas. Logo, minha hipótese é de que o princípio da amorosidade é fundamental para realização destas práticas pois implica em uma educação dialógica (FREIRE, 2019) sem o qual não haveria prática inclusiva plena.

**3.1.6 Seminários:** Esta fase, de acordo com Thiollent (1986, p. 58) pode ser definida como:

O seminário central reúne os principais membros da equipe de pesquisadores e membros significativos dos grupos implicados no problema sob observação. O papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação.

É nesta fase em que os pesquisadores irão observar a pesquisa integralmente, realizando ajustes e definindo os rumos a partir do processo de seminários.

Nesta investigação, a etapa do seminário foi realizada através de encontros periódicos com o grupo de pesquisa e extensão liderado pela orientadora deste projeto, o grupo INCLUSIVE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior.

Os encontros ocorreram, em 2020, às quartas-feiras e às quintas-feiras com a orientadora e as demais orientandas e um orientando com o objetivo de, em grupo, ocorrer o compartilhamento da pesquisa em andamento de cada membro do grupo, tais como, aspectos que envolvem desenvolvimento escrito e de aplicação, análise e afins dos instrumentos de coleta de dados, entre outros aspectos. Em 2021, os encontros passaram a ocorrer às sextas-feiras, e tiveram como o foco a orientação coletiva dos participantes do grupo, a nível de Mestrado.

**3.1.7 Campo de observação, de amostragem e representatividade qualitativa:** de acordo com Thiollent (1986) é nesta fase que ocorre a delimitação do campo de pesquisa que receberá as ações de intervenção. A pesquisa pode ocorrer em um campo amplo (no qual será necessário pesquisa por amostragem e/ou representatividade, segundo o autor) ou pequeno.

O campo de observação e investigação desta pesquisa foram professoras de escolas estaduais da cidade de Bagé (RS). A amostragem foi representada por oito professoras das escolas estaduais que aceitaram participar do curso de extensão, ao realizarem inscrição no mesmo, em razão da formação continuada e interesse pessoal em Paulo Freire e sua obra. Conseqüentemente e conscientemente essas professoras aceitaram fazer parte da pesquisa e contribuíram para a coleta de dados da pesquisa.

**3.1.8 Coleta de dados:** nesta fase, Thiollent (1986, p. 64) aponta que “a coleta de dados é efetuada por grupos de observação e pesquisadores sob controle do seminário central.” É nesta etapa que o pesquisador aplica instrumentos de coleta de dados, sendo os mais variados, como por exemplo, grupos focais, entrevistas, questionários, entre outros.

Na pesquisa, a etapa coleta de dados foi realizada através da proposta de intervenção realizada por meio de curso de extensão de 20 horas, intitulado *Princípios e fundamentos da amorosidade em Paulo Freire*. Os dados foram coletados ao longo da intervenção, a qual foi composta por quatro encontros (ver subcapítulo referente ao plano de intervenção) com o objetivo de atingir os objetivos específicos número 2 e número 3.

Ao final do curso, foi realizado o Questionário 2: avaliação dos encontros (Apêndice E) com o objetivo de avaliação dos encontros e coleta de dados para atender ao objetivo geral de pesquisa, bem como os objetivos específicos número 2 e número 3. Após o encerramento da coleta de dados, os mesmos foram transcritos manualmente e analisados por meio da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977).

O período de realização de cada etapa será apresentado no cronograma da pesquisa, presente no QUADRO 2 – CRONOGRAMA DA PESQUISA, bem como as ações, o período de tempo e os sujeitos envolvidos em cada etapa.

## **3.2 Contexto de pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada no município de Bagé, cidade gaúcha localizada no sul do estado do Rio Grande do Sul. Com 210 anos de fundação, Bagé tem origem histórica de ocupação indígena charrua (KENT; SANTOS, 2012) e colonização predominantemente de portugueses e espanhóis, particularidades históricas que

influenciaram a educação, a cultura, as artes, a gastronomia, a arquitetura e o “falar bageense”.

A imagem a seguir, apresenta geograficamente a localização do município de Bagé no RS – Brasil.

Figura 6- Mapa da localização de Bagé (RS – Brasil)



Fonte: Wikipedia (2020).

A economia bageense gira, principalmente, em torno da pecuária, mas também é reconhecida pelas atividades agrícolas e pelo comércio local, estes respectivamente são a segunda e terceira fonte de renda do município gaúcho. É necessário ressaltar que Bagé é um município predominantemente cristão-católico e, como mencionado, a economia local gira em torno das atividades do campo, características que tornam Bagé uma cidade conservadora, que valoriza o esforço individual, o que pode gerar exclusão das classes populares e dos sujeitos que destoam do padrão heteronormativo (BONFANTI, 2019).

A educação bageense conta com escolas de ensino regular da rede estadual, da rede municipal e da rede privada (na qual predominam escolas salesianas).

O atual Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Bagé é de 5,4<sup>30</sup>, não atingindo a média 6, porém atingindo nota superior à meta estabelecida pelo município (5,2) e crescendo significativamente em comparação aos anos anteriores, nos quais a cidade apresentou resultados expressivamente baixos.

O crescimento do IDEB bageense, de acordo com a Prefeitura Municipal de Bagé (BAGÉ, 2018) se deve a padronização dos conteúdos, formação de professores e realização de oficinas em instituições universitárias da cidade, simulados com os alunos, entre outras medidas.

No que tange o ensino superior, Bagé possui quatro universidades, sendo duas instituições privadas – a Universidade da Região da Campanha (URCAMP), fundada em 1969, e o Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai/Anglo-Americano (IDEAU), presente na cidade desde 2011, e duas instituições públicas – a Universidade Federal do Pampa (fundada em 2006) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), fundada em 2001 e presente na cidade desde 2005.

Além das instituições de nível superior citadas, Bagé conta com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), presente na cidade desde 2010.

A escola que inicialmente aceitou participar da investigação representará aqui uma contextualização do contexto de ensino estadual, convertendo-se em uma amostra desse âmbito.

A referida escola está localizada no centro histórico da cidade de Bagé, centro este com origem portuguesa e católica, características que, na cidade de Bagé, evidenciam maior poder aquisitivo e diferenças socioeconômicas entre os moradores de Bagé oriundos de outros bairros. A escola conta com um número total de 254 alunos, 28 professores e 6 funcionários e abarca o nível de ensino fundamental regular (anos iniciais e anos finais), e ensino fundamental na modalidade EJA, (anos iniciais e anos finais).<sup>31</sup>

De acordo com a análise do Projeto Político Pedagógico da instituição, apesar desta apresentar públicos distintos – alunos oriundos de bairros de classe média e bairros periféricos em situação de vulnerabilidade socioeconômica - e, em razão disso,

---

<sup>30</sup> BAGÉ Ideb 2019. In: ACADEMIA QEdU. [São Paulo, SP: Academia QEdU, 2012]. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/812-bage/ideb>. Acesso em: 6 maio 2020.

<sup>31</sup> Informações dadas pela diretora da escola.

ter dificuldades para lidar com problemas como indisciplina escolar e abandono familiar, a escola apresenta uma filosofia de respeito à diversidade que abarca, enaltecendo que busca minimizar conflitos e incluir seus alunos a fim de que desenvolvam conhecimento e autonomia em sua formação, características que são comuns nos PPPs de outras escolas estaduais analisados pela professora-pesquisadora em outros momentos de sua trajetória acadêmica.

Além dos fatores evidenciados pelo PPP da escola, a instituição apresenta preocupação com IDEB atual, 4,3, média inferior à média geral da cidade de Bagé e distante da meta nacional. Vale ressaltar que a escola, além de não atingir sua meta interna (4,7), teve queda de resultados em relação aos exames aplicados em anos anteriores e colocou a instituição em estado de alerta, segundo a diretora, gerando preocupação na comunidade escolar.

De acordo com entrevista informal realizada com a diretora da escola, via *Whatsapp*, e com uma das coordenadoras da 13ª Coordenadoria Regional de Educação (13ª CRE), a escola (bem como as escolas da região e do estado, tendo em vista que a maioria das cidades gaúchas tiveram regressão de IDEB), apresentou planos de intervenção (principal estratégia, segundo a 13ª CRE) com o objetivo de revisar conteúdos que os alunos apresentam maior dificuldade através de metodologias diversificadas.

Também ocorreram formações com os professores e simulados com registro de notas *online*. A coordenadora da 13ª CRE ressaltou, no entanto, que a atual pandemia que enfrenta o Brasil e o mundo bem como a greve de 58 dias do magistério estadual gaúcho, que ocorreu entre novembro de 2019 e janeiro de 2020, afetou programas como o Aprova Brasil, desenvolvido com objetivo de melhorar o IDEB das escolas estaduais localizadas no município de Bagé bem como o IDEB das escolas gaúchas de forma geral, o que pode acarretar mais resultados insatisfatórios nos próximos anos, segundo a coordenadora.

A escolha por este contexto de pesquisa, a escola estadual, é em razão da professora-pesquisadora ser regente de classe do ensino público estadual desde 2017, atuando em escolas da região da 13ª CRE, logo esta possui curiosidade em relação a este âmbito e seus personagens sociais, fatores que também facilitaram a execução da pesquisa.

### 3.2.1 O ensino fundamental: algumas caracterizações e características da etapa escolar

Em razão de termos sujeitos de pesquisa que atuam no ensino fundamental, vamos trazer algumas caracterizações e características dessa etapa escolar a seguir, perpassando por informações encontradas no censo escolar de 2018, a LDB, e também em decretos oriundos do governo estadual gaúcho, entre outras fontes de busca.

O ensino fundamental é a primeira etapa da educação básica (que compreende o nível fundamental e médio), sendo obrigatório no Brasil a crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos de idade.<sup>32</sup>

O ensino fundamental tem a duração de 9 anos, iniciando no 1º ano e finalizando no 9º ano. Esta etapa é dividida em dois períodos: anos iniciais, no qual as crianças devem ingressar com 6 anos de idade (segundo a legislação federal), e anos finais, que devem ser finalizados por alunos com, no mínimo, 14 anos de idade.

No Rio Grande do Sul, no entanto, em 2019 foi sancionada uma nova lei (BUBLITZ, 2019) em relação a idade mínima dos alunos para ingressarem no ensino fundamental pelo governador do estado em atividade, Eduardo Leite. A lei permite a matrícula de crianças de 5 anos no ensino fundamental a partir do ano de 2020.

A LDB (Lei n 23 o 9.394/1996 - LDB – 2017, versão atualizada) destaca que o objetivo do ensino fundamental é a formação básica do cidadão mediante a:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 2017, p. 23).

Ainda de acordo com a LDB, o ensino fundamental deve ser facultativamente realizado em ciclos (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental); as escolas

---

<sup>32</sup> ENSINO fundamental. In: WIKIPEDIA, the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikipedia Foundation, 2010]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino\\_fundamental](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_fundamental). Acesso em: 14 jul. 2020.

podem utilizar a progressão continuada; as aulas devem ser ministradas em língua portuguesa, porém o Estado deve assegurar a utilização de língua materna às comunidades indígenas; o ensino fundamental deve ser presencial, com atividades à distância somente em casos emergenciais [como em casos de pandemia]; inclusão obrigatória no currículo de conteúdos que tratem dos direitos das crianças e adolescentes; assegurar o estudos dos símbolos nacionais como tema transversal nos currículos. (LDB, p. 24).

No Brasil, o EF, de acordo com último Censo Escolar<sup>33</sup> (BRASIL, 2018), aponta que “70,6% das escolas de educação básica oferecem alguma etapa do ensino fundamental, o que corresponde a 128,4 mil estabelecimentos de ensino.” O Censo de 2018 também aponta que “existem quase duas escolas de anos iniciais (1º ao 6º ano) para cada escola de anos finais (7º ao 9º ano).” Em relação às matrículas no Brasil, em 2018, “foram registradas 27,2 milhões de matrículas”, valor 4,9% menor do que o número de matrículas registrados pelo Censo de 2014. Quanto ao rendimento dos alunos, o Censo de 2018 aponta uma baixa taxa expressiva de aprovação no 3º ano do EF, ano em que o aluno está em fase final do ciclo de aprovação.

De acordo com o Censo de 2018, o RS atualmente enfrenta quedas sucessivas no número de professores, matrícula de alunos em todos os níveis da educação básica e também de escolas em atividade na rede pública, questões que a Secretaria da Educação atribui a queda de natalidade e ao crescimento vegetativo negativo. (JUSTINO, 2019).

Os dados mais recentes para contextualizar o ensino fundamental no Rio Grande do Sul apontam que, em razão da pandemia provocada pela Covid-19, o governo do estado passou a realizar exames de avaliação dos estudantes nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, com o objetivo de avaliar a aprendizagem dos estudantes após mais de um ano de ensino remoto. O resultado dos exames gerou estratégias para melhorar as defasagens de aprendizagem oriundas da pandemia, sendo a principal estratégia aumentar a carga horária das disciplinas de língua portuguesa e matemática, sendo oferecido três períodos a mais de matemática e dois períodos a mais de língua portuguesa (SANDER, 2021).

---

<sup>33</sup> BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206). Acesso em: 25 jan. 2020.

Atualmente, o ensino fundamental gaúcho, bem como a educação infantil e o ensino médio, vivencia o modelo híbrido de educação, não sendo obrigatório a presença dos alunos às escolas em meio à pandemia, sendo oferecido ensino remoto aos alunos que, por alguma razão, não podem frequentar às aulas presenciais, porém, em 29 de outubro de 2021, o Decreto Nº 56.171<sup>34</sup> estabelecido pelo governador do RS em atividade, Eduardo Leite, torna obrigatório o ensino presencial às aulas em contexto de pandemia, passando a vigorar a partir de oito de novembro de 2021.

### **3.2.2 O ensino médio: algumas caracterizações e características da etapa escolar**

Como também temos sujeitos de pesquisa que atuam no ensino médio, vamos trazer algumas caracterizações e características dessa etapa escolar, perpassando por informações do Censo Escolar, LDB, entre outras fontes de investigação. Última etapa do ensino público gratuito no Brasil, o ensino médio tem a duração de três anos, devendo ser oferecido com prioridade por estados desde 2009, sendo dever do Estado desde 2013. De acordo com a LDB (1996, art. 35), esta etapa tem como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Em suma, o ensino médio tem o objetivo de aprofundar conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Apesar de sua obrigatoriedade, mais da metade dos brasileiros não completam o ensino médio segundo dados do PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2019, sendo a população em situação de vulnerabilidade social a mais desfavorecida.

---

<sup>34</sup> RIO GRANDE DO SUL. Decreto. Nº 56.171, de 29 de outubro de 2021. **Diário Oficial**, Porto Alegre, RS, v. 2, n. 216, 29 out. 2021. Seção 1, parte 1, p. 9. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos//decreto-56-171-29out21.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.

Os dados mais recentes acerca do ensino médio apontam a implementação da controversa Reforma do Ensino Médio Lei Nº 13.415/2017 no Brasil, que, em suma, propõe uma reforma de caráter tecnicista (MOURA *et al.*, 2020).

A reforma passou a vigorar nas escolas gaúchas da região da 13ª CRE a partir de 2019, como uma imposição do Ministério da Educação (MEC), e não ocorreu resistência ou mobilização da SEDUC RS em relação a esta imposição segundo o estudo de Chagas e Luce (2020) mesmo com as críticas oriundas dos professores gaúchos e de representações como o CPERS<sup>35</sup>, que apontam que a Reforma, além do caráter tecnicista, não respeita às particularidades de comunidades escolas díspares em todo o país, além de provocar a diminuição das chances dos estudantes de menor poder aquisitivo ingressarem em uma universidade, entre diversas outras questões que apontam para o enfraquecimento da escola pública e prejuízos incalculáveis às classes populares. (MOTTA, FRIGOTTO, 2017).<sup>36</sup>

### 3.3 Instrumentos e procedimentos de pesquisa

Como procedimento de pesquisa, realizei revisão de literatura a fim de alcançar o objetivo específico (1), a saber: realizar revisão da literatura buscando identificar trabalhos que tenham a amorosidade em seu desenvolvimento nos portais *SciELO* e Portal de Periódicos da CAPES. Este produto de pesquisa pode ser apreciado no capítulo seguinte, de ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.

Antes de iniciar este subcapítulo é importante ressaltar que as escolhas pelos instrumentos de coleta de dados levaram em conta o atual contexto de pandemia nacional e internacional devido a propagação da Covid-19, vírus que surgiu na China em dezembro de 2019, se propagando rapidamente ao redor do mundo em poucos meses, ocasionando milhares de mortes, afetando todos os setores sociais do Brasil

---

<sup>35</sup> CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Dia D.** [2019]. 1 panfleto, color. Disponível em: <https://cpers.com.br/cpers-disponibiliza-material-de-contraponto-a-bncc-e-ao-referencial-curricular-gaucha-2/>. Acesso em: 2 out. 2021.

<sup>36</sup> Segundo os autores, a reforma “trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci [...]” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

e do mundo e gerando a necessidade de isolamento social parcial e total para a contenção do vírus.

Tendo em vista este cenário, escolas, nosso campo de pesquisa, foram fechadas, aulas foram suspensas na cidade de Bagé por um período que compreendeu um ano e sete meses.

Levando em consideração o contexto de pandemia mundial, foram definidos dois instrumentos que possibilitaram a coleta de dados por meio digital, sem necessidade de encontros presenciais, seja na fase de projeção da pesquisa, seja na fase de execução da investigação e realização da intervenção pedagógica.

Dessa forma, foram utilizados para a coleta de dados a ação de intervenção realizada por meio de curso de extensão e um questionário, o Questionário 2: avaliação dos encontros (apêndice E).

A ação de intervenção pode ser definida por Baldissera (2001, p. 8) como: “ação que significa ou indica que a forma de realizar o estudo já é um modo de intervenção e que o propósito da pesquisa está orientado para a ação, sendo esta por sua vez fonte de conhecimento.”

Na presente pesquisa, o objetivo da ação de intervenção é coletar dados para a Dissertação e atingir os objetivos de pesquisa. A ação de intervenção será realizada por meio de curso de extensão, que pode ser conceituado, através do Plano Nacional de Extensão Universitária como: “[...] *la extensión universitaria en ámbito brasileño es un "proceso educativo, cultural y científico" que articula la enseñanza y la investigación de forma conjunta.*”<sup>37</sup> (MACHADO, 2020, p. 415). Tendo em vista esse postulado, a extensão universitária possibilita não somente o processo de ensino-aprendizagem e formação, mas também a investigação científica por meio desse processo, articulando teoria e prática.

O questionário, por sua vez, é um instrumento de coleta de dados conceituado por Gerhardt *et al.* (2009, p. 69) como:

[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

---

<sup>37</sup> “A extensão universitária em âmbito nacional é um “processo educativo, cultural e científico” que articula o ensino e a investigação de forma conjunta.” (tradução minha).

Após conceituar os instrumentos, salientamos que o curso seria uma formação para professores de uma determinada escola, e seria previsto no calendário escolar, mas como não houve adesão da direção da escola e das postulantes a participantes, preferimos abrir o curso não só para professores da escola que desejassem participar, mas também para professores de outras escolas estaduais da região.

O objetivo do curso, além de coletar dados e atingir os objetivos da pesquisa, é proporcionar aos professores formação e reflexões acerca de suas práticas pedagógicas inclusivas analisando a amorosidade freiriana inserida neste contexto. Compreendemos aqui a prática de formação contínua e permanente um princípio freiriano para o fortalecimento da docência, da Educação Pública e uma arma para combater a desprofissionalização docente no Rio Grande do Sul.

### **3.4 Plano de ação da intervenção pedagógica**

Este subcapítulo é destinado a descrever o plano de ação da intervenção pedagógica, que ocorreu virtualmente, pela plataforma *Google Meet*, no mês de abril de 2021. Foram quatro encontros virtuais, totalizando 20 horas, com o tema amorosidade (FREIRE, 1991, 1993, 1993, 1997, 2001, 2019, 2020) no qual participaram oito professores de escolas estaduais de ensino fundamental localizada no município de Bagé (RS).

O curso de extensão teve duas perspectivas: a atividade formativa, com o objetivo de apresentar aos professores o conceito de amorosidade em Freire percebendo-o nas práticas pedagógicas inclusivas que realizam, e uma segunda perspectiva que foi, através deste curso, coletar dados para a pesquisa a partir das produções orais e escritas destes docentes, buscando atingir os objetivos da presente Dissertação.

O curso de extensão foi idealizado utilizando práticas dialógicas freirianas. Nominado como "*Princípios e fundamentos da amorosidade em Paulo Freire*", o curso tinha como principal temática a amorosidade. O curso foi estruturado a partir de quatro encontros síncronos e também atividades assíncronas, sendo fundamentado nos princípios freirianos.

Os encontros foram expositivos-dialogados, gravados no *Google Meet* para posterior análise. No último encontro, as professores responderam ao Questionário 2:

avaliação dos encontros (apêndice E). No quadro 1, apresentamos o quadro-resumo do plano de intervenção.

Em relação à divulgação do curso, os horários, *link* de acesso e afins, foram disponibilizados realizada através de redes sociais, como o *Facebook* e *Whatsapp*.

Vale ressaltar que o curso foi inscrito no Sistema de Informações de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (SIPPEE) da UNIPAMPA, cujo o número de registro foi 02.019.21, o que resultou na geração de certificados de 20 horas em extensão aos professores que participaram de todos os encontros, tendo carga horária de 20 horas.

As inscrições para o curso foram realizadas por meio do *Google Forms*, totalizando 33 inscrições totais, sendo que apenas 12 destas inscrições eram oriundas de professores da rede pública estadual de ensino, público-alvo da investigação.

Seguindo os critérios estabelecidos para a definição dos sujeitos de pesquisa, professoras com graduação concluída e que atuavam na rede estadual do município de Bagé, retiramos as outras 21 inscrições, pois eram oriundas de estudantes de licenciaturas e pedagogia e professores da rede municipal, que não atendiam nossos critérios, mas que realizaram a inscrição no curso sem se atender aos requisitos de participação.

A seguir, apresento o Plano de Ação, no Quadro 1, do curso de extensão intitulado “*Princípios e fundamentos da amorosidade em Paulo Freire*”, sendo este dividido em 4 encontros.

Quadro 1- Plano de Ação – Curso

(continua)

PLANO DE AÇÃO – FORMAÇÃO VIRTUAL			
ENCONTRO E DATA	MOMENTOS	DURAÇÃO	OBJETIVO
Encontro 1 – 8 de abril de 2021.	<b>1º Momento:</b> Prática da acolhida e apresentação oral da pesquisadora e das cursistas via <i>padlet</i> . <sup>38</sup>	20 min.	Exercitar a amorosidade freiriana com os participantes, os deixando tranquilos e familiarizados com a pesquisadora, possibilitando o estabelecimento de laços afetivos.

<sup>38</sup> O *Padlet* é uma plataforma que permite a criação de murais, linhas do tempo, lista entre outras opções, de forma individual ou compartilhada, virtualmente. (definição minha).

## Quadro 1- Plano de Ação – Curso

(continuação)

	<p><b>2º Momento:</b> Temas geradores: Atividade no <i>mentimeter</i><sup>39</sup> Breve apresentação expositiva sobre Freire, sua obra e legado para a educação.</p>	30 min.	Apresentar aos sujeitos, de forma sucinta, a obra e o legado de Paulo Freire à educação.
	<p><b>3º Momento:</b> Realização de pergunta problematizadora para iniciar discussão acerca do conceito da amorosidade na ótica dos sujeitos de pesquisa.  <b>Tópicos:</b> amorosidade; práticas pedagógicas inclusivas; educação bancária <i>versus</i> educação libertadora.</p>	1 h.	(2) Investigar práticas pedagógicas inclusivas buscando compreender o conceito de amorosidade presente nas mesmas.  (3) Identificar as contribuições do conceito de amorosidade para realização de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem a inclusão de alunos em situação de exclusão.
	<p><b>4º Momento:</b> Encerramento do encontro e encaminhamentos finais de leituras para o próximo encontro.</p>	10 min.	Encerrar o encontro e orientar às cursistas para o próximo encontro bem como encaminhar atividades assíncronas.
Encontro 2 – 15 de abril de 2021.	<p><b>1º Momento:</b> Prática da acolhida com dinâmica.</p>	25 min.	Exercitar a amorosidade freiriana com os participantes; realizar <i>warm-up</i> <sup>40</sup> e incluir as participantes através da acolhida.
	<p><b>2º Momento:</b> Discussão expositivo dialogada da 3ª carta do livro “Pedagogia da Indignação” intitulada “Do Assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó.”  Perguntas problematizadoras pelos temas geradores: amorosidade, inclusão escolar e diversidade.</p>	1 h 30 min.	(2) Investigar práticas pedagógicas inclusivas buscando compreender o conceito de amorosidade presente nas mesmas.  (3) Identificar as contribuições do conceito de amorosidade para realização de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem a inclusão de alunos em situação de exclusão.

<sup>39</sup> “*Mentimeter* é uma empresa sueca com sede em Estocolmo que desenvolve e mantém um aplicativo de mesmo nome usado para criar apresentações com feedback em tempo real.” MENTIMETER. In: WIKIPEDIA, the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikipedia Foundation, 2010]. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Mentimeter>. Acesso em: 23 set. 2020.

<sup>40</sup> Atividade inicial com o objetivo de sensibilizar os alunos e “aquecê-los” para as práticas que serão posteriormente desenvolvidas. (definição minha).

## Quadro 1- Plano de Ação – Curso

(conclusão)

	<b>3º Momento:</b> Encerramento do encontro e orientações finais.	5 min.	Encerrar o encontro e orientar leituras para o próximo encontro.
<b>Encontro 3 –</b> 22 de abril de 2021	<b>1º Momento:</b> Prática da acolhida.	15 min.	Exercitar a amorosidade freiriana com os participantes; realizar <i>warm-up</i> via <i>Edulpulses</i> .
	<b>2º Momento:</b> Discussão expositivo dialogada da carta “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores.”, texto oriundo de Pedagogia da Autonomia.	1h 40 min.	2) Investigar práticas pedagógicas inclusivas buscando compreender o conceito de amorosidade presente nas mesmas.  (3) Identificar as contribuições do conceito de amorosidade para realização de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem a inclusão de alunos em situação de exclusão
	<b>3º Momento:</b> Encerramento do encontro e orientações finais	5 min.	Encerrar o encontro e orientar leituras para o próximo encontro.
<b>Encontro 4 –</b> 29 de abril de 2021.	<b>1º Momento:</b> Prática da acolhida.	10 min.	Exercitar a amorosidade freiriana com os participantes; realizar <i>warm-up</i>
	<b>2º Momento:</b> Apresentação expositivo-dialogada com o tema amorosidade e aspectos gerais teorizados no curso.	1 h e 30 min.	2) Investigar práticas pedagógicas inclusivas buscando compreender o conceito de amorosidade presente nas mesmas.  (3) Identificar as contribuições do conceito de amorosidade para realização de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem a inclusão de alunos em situação de exclusão
	<b>3º Momento:</b> Solicitação de uma avaliação do curso de extensão e da professora-pesquisadora, bem como uma listagem das aprendizagens reconstruídas.	20 min.	Encerrar o encontro e disponibilizar o questionário avaliativo do encontro e dos temas abordados no encontro.

Fonte: Autora (2021).

Como pontuado no quadro anterior apresentando do plano de ação da intervenção, ocorreram quatro encontros virtuais. Os encontros buscaram discutir

primordialmente a amorosidade docente na perspectiva freiriana e como a mesma pode ser fundamental para realizarmos e lutarmos pela educação inclusiva a todas e a todos.

Os encontros tiveram práticas de acolhida em seu início nas quais foram apresentados alguns temas geradores, como amorosidade, inclusão escolar, educação bancária e educação libertadora, todos com uma perspectiva freiriana. Logo após começaram discussões com aporte teórico freiriano amparadas por perguntas problematizadoras.

As professoras, com exceção do encontro 1, realizaram leituras de textos freirianos selecionados pela formadora antes do encontro síncrono. Os textos eram encaminhados as mesmas por meio digital.

### **3.5 Metodologia de Análise**

Esta pesquisa teve como metodologia de análise a Análise de Conteúdo (1977), proposta por Laurence Bardin na década de 1970. Quanto à organização da Análise de conteúdo, Bardin (1977) constituiu três etapas: pré-análise, exploração do material coletado e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é definida por Bardin (1977) como “a fase de organização propriamente dita”. Nesta fase há exploração de todos os dados coletados de forma ampla. Na pré-análise ocorrem a leitura flutuante e a posterior escolha dos documentos. Nesta etapa, a autora pontua que o pesquisador deve analisar os dados de forma geral, emergindo nos documentos, sem preocupação com categorização e análise densa. Já na escolha dos documentos, o pesquisador poderá determinar, em seu “universo de documentos” o que irá analisar ou não considerando seus objetivos.

Na etapa de exploração do material, Bardin (1977) destaca que nesta fase há a “administração sistemática das decisões tomadas” a partir da etapa de pré-análise. Bardin (1977) salienta que esta fase é “longa”, densa e pode ser significativamente enfadonha. É nesta etapa que ocorre a “codificação” nos dados, ou seja, a aplicação de pseudônimos de sujeitos (eles serão nomeados por meio de nomes próprios na transcrição dos dados coletados do curso de formação) para a preservação da identidade dos participantes, assim como a categorização dos dados. Nomes de lugares e instituições possivelmente mencionados pelos participantes também serão modificados por codificações, tais como ESC 1, ESC 2 e ESC 3.

Na terceira e última etapa, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, Bardin (1977) aponta que os “resultados brutos” devem ser analisados pelo pesquisador para serem “falantes”, “válidos”. Nesta etapa é necessário ocorrer operações estatísticas, síntese e seleção dos resultados, inferências e por fim interpretação. Bardin (1977) salienta que:

Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos *objetivos* previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. (BARDIN, 1977, p. 101).

De acordo com Bardin (1977), nesta última etapa, o pesquisador deve organizar seus dados de forma panorâmica. Nesta etapa, o pesquisador pode propor as inferências (dedução a partir de indícios encontrados de forma recorrente nos dados), interpretações e “outras descobertas inesperadas” que surgiram através dos dados.

Nesta pesquisa trabalhamos com duas categorias de análise: amorosidade e inclusão. Estas duas categorias *a priori* foram analisadas através dos dados da intervenção. Embora haja categorias *a priori*, não descartado o surgimento de outras categorias que poderiam emergir a partir dos dados coletados, o que ocorreu, dando origem a uma categoria *a posteriori*.

### 3.6 Cronograma da pesquisa

A seguir será apresentado o cronograma da pesquisa, quadro 2, descrevendo as etapas, o período, os instrumentos e os sujeitos envolvidos em cada um dos processos, sendo o quadro é dividido em etapa, período, instrumentos e sujeitos envolvidos na ação.

Quadro 2- Cronograma da Pesquisa

(continua)

1ª FASE – DEFINIÇÃO DE ASPECTOS PRIMÁRIOS DA PESQUISA			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTOS	SUJEITOS
Etapa 1: primeira escrita – pré-projeto	Ago./Set. 2019	Leituras teóricas.	Orientanda e Orientadora
Etapa 2: delimitação do tema e problema de pesquisa	Set./Out. 2019	Definição do tema de pesquisa e de sua respectiva problemática.	Orientanda e Orientadora

Quadro 2- Cronograma da Pesquisa

(continuação)

Etapa 3: revisão de literatura	Nov./Dez. 2019	Investigação de trabalhos já realizados do tema de pesquisa portais acadêmicos.	Orientanda e Orientadora
<b>2ª FASE – PROJETAÇÃO DAS AÇÕES DA PESQUISA</b>			
<b>ETAPA</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>SUJEITOS</b>
Etapa 1: articulação e redefinições da temática; definições dos objetivos.	Jan./Mar. 2020	Leituras teóricas.	Orientanda e Orientadora
Etapa 2: Fase exploratória Thiollent (1986): definições metodológicas.	Mar./Abr. 2020		Orientanda e Orientadora
Etapa 3: definições metodológicas e avaliação diagnóstica do contexto de pesquisa	Mai./Jun. 2020	Estruturação da metodologia Leituras teóricas Aplicação de questionários via <i>Google Forms</i> Escrita da análise dos dados preliminares coletados com o questionário.	Orientanda, Orientadora e sujeitos de pesquisa.
Etapa 4: tema da pesquisa Thiollent (1986): realização do plano de ação da pesquisa de intervenção pedagógica	Jun./Jul. 2020	Leituras teóricas Estruturação final da metodologia do projeto.	Orientanda e Orientadora
Etapa 5: realização da escrita do referencial teórico-conceitual e reescrita de todos os capítulos do projeto.	Jul./Ago. 2020	Referencial teórico-conceitual Revisão final do projeto.	Orientanda e Orientadora
Etapa 6: Reescrita final do projeto de pesquisa para ser encaminhado a banca de qualificação.	Set./Out./Nov.2020	Revisão final do projeto Qualificação do projeto	Orientanda e Orientadora
<b>3ª FASE – REALIZAÇÃO DA PESQUISA PROJETADE APÓS QUALIFICAÇÃO DO PROJETO</b>			
<b>ETAPA</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>SUJEITOS</b>
Etapa 1: Reescrita do projeto e plano de ação da pesquisa de intervenção pedagógica a partir das contribuições da banca	Nov./Dez.2020	Leituras teóricas Estruturação do projeto Estruturação do plano de ação.	Orientanda e Orientadora

## Quadro 2- Cronograma da Pesquisa

(conclusão)

Etapa 2: Coleta dos dados – <b>AÇÃO DE INTERVENÇÃO</b>	Abr./2021	Aplicação do plano de ação por meio de curso de extensão. Encaminhamento do Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice I).	Orientanda, Orientadora e sujeitos de pesquisa.
Etapa 3: Transcrição dos dados e pré-análise	Mai/Jun. 2021	Escrita manual.	Orientanda e Orientadora.
<b>4ª FASE – COMPILAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA</b>			
<b>ETAPA</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>SUJEITOS</b>
Etapa 1: análise dos resultados da pesquisa	Jun./Jul/Ago. 2021	Análise dos dados coletados através da execução do plano de ação. Execução da etapa 2 e 3 da análise de conteúdo.	Orientanda e Orientadora.
Etapa 2: construção do texto final da Dissertação	Set./ 2021	Finalização da escrita final da Dissertação. Defesa da Dissertação de Mestrado.	Orientanda e Orientadora.
Etapa 3: construção do texto final e procedimentos acadêmicos para defesa.	Out./2021	Finalização da escrita final da Dissertação a partir de correções da orientadora.	Orientanda e Orientadora.
Etapa 4: Defesa da Dissertação	Nov./2021	Encaminhamento à banca. Defesa da Dissertação de Mestrado.	Orientanda
Etapa 5: Redação final da Dissertação de Mestrado.	Dez./Jan./2021	Redação final da escrita da Dissertação a partir das considerações da banca e encaminhamento ao repositório da Universidade.	Orientanda e Orientadora.

Fonte: A autora (2021).

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. (FREIRE, 2020, p. 139).*

Neste capítulo, realizo a análise e discussão dos dados coletados, por meio da análise de conteúdo de BARDIN (1977). O capítulo será dividido nos seguintes subcapítulos: revisão de literatura, com o intuito de atender o objetivo específico número 1, “realizar revisão da literatura buscando identificar trabalhos que tenham a amorosidade em seu desenvolvimento nos portais *SciELO* e Portal de Periódicos da CAPES”, descrição dos encontros do curso de formação e discussão teórica de análise dos dados coletados a partir do curso de formação na modalidade à distância, com o objetivo de atender aos objetivos específicos 2 e 3, “investigar práticas pedagógicas inclusivas buscando compreender o conceito de amorosidade presente nas mesmas” e “identificar as contribuições do conceito de amorosidade para realização de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem a inclusão de alunos em situação de exclusão.”

### 4.1 Revisão de literatura

Tendo em vista o objetivo específico de “realizar revisão da literatura buscando identificar trabalhos que tenham a amorosidade em seu desenvolvimento nos portais *SciELO* e Portal de Periódicos da CAPES” recorreremos aos dois portais mencionados que hospedam trabalhos acadêmicos: a *Scientific Electronic Library Online*, comumente conhecido como *SciELO* e o Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), comumente conhecido como Periódicos da CAPES.

A escolha pelo primeiro portal a ser consultado, a *SciELO*, foi em razão do portal hospedar em seu acervo artigos bem avaliados e publicados em revistas *Qualis*

A1 e A2, produções de relevância nacional e internacional, sendo um dos portais mais prestigiados no Brasil e na América Latina. A escolha pelo Periódicos da CAPES é também em razão da boa avaliação dos artigos científicos presentes no referido portal e o prestígio que o mesmo assume.

Após as escolhas dos portais para realizarmos a busca, designamos o meio de analisar os artigos encontrados: foi construída uma planilha no *Microsoft Excel* com os seguintes dados: nome da revista, título do trabalho, *link*, ano, área, método da pesquisa, origem dos autores, nível de ensino envolvido, uso da palavra amorosidade, expressões associadas, sentidos de uso, língua e referência do trabalho.

É necessário destacar que Paulo Freire possui reconhecimento internacional, portanto ressalto que os resultados apresentados aqui não são oriundos de uma revisão sistemática integrativa, por exemplo, ou métodos que poderiam ampliar os resultados encontrados. Neste capítulo, adaptamos esta estratégia estabelecida no *Excel* em razão da impossibilidade de transferir o quadro completo para o *Microsoft Word*, em forma de tabela tal foi feita no programa.

#### **4.1.1 As investigações da *SciELO*: “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos”<sup>41</sup>**

Para a consulta do portal *SciELO* foi utilizado, em primeiro momento, o seguinte descritor: amorosidade docente. Não foi utilizado filtragem neste primeiro momento, e o portal apresentou um total de zero resultados para a busca inicial.

O “encontro” de zero trabalhos usando o descritor “amorosidade docente” fez com que a pesquisadora utilizasse apenas o descritor “amorosidade” no portal, o que resultou em 10 trabalhos, sendo todos com enfoque, essencialmente, na área da educação médica.

A partir dos primeiros achados, foi realizada a primeira filtragem no portal, filtrando a área temática dos resultados para as ciências humanas, o que resultou na permanência de 8 artigos. Com o objetivo de verificar os estudos atualizados da amorosidade, estabelecemos um recorte temporal de 5 anos para os trabalhos encontrados, ou seja, selecionamos os artigos publicados entre 2015 e 2020<sup>42</sup>,

---

<sup>41</sup>Citação presente na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2019, p. 142) em referência aos trabalhos encontrados no portal *SciELO* serem todos oriundos de práticas teorizadas a partir do olhar de educadores-educandos.

<sup>42</sup> Este capítulo foi constituído na projeção da pesquisa, portanto realizei uma nova busca no portal nos 9 meses de 2021, e não foram encontrados novos artigos para compor a revisão de literatura.

filtragem que resultou em quatro artigos. Os quatro artigos encontrados no portal *SciELO* foram integralmente lidos e analisados com o objetivo verificar como o conceito de amorosidade era desenvolvido nas pesquisas encontradas.

Após a leitura e apontamentos da pesquisadora, foram redigidos dois quadros, apresentados a seguir, com as principais informações a respeito destes trabalhos (QUADRO 3) e sobre os diferentes vieses da palavra “amorosidade” dentro desses artigos (QUADRO 4).

QUADRO 3- Dados sobre os trabalhos do portal *SciELO*

QUADRO 3 – DADOS SOBRE OS TRABALHOS			
Revista	Título, Autor (s) e Ano	Área	Objetivo <sup>43</sup>
Trabalho, Educação e Saúde	Impasses, desafios e as interfaces da educação alimentar e nutricional como processo de participação popular (CASEMIRO <i>et al.</i> , 2015)	Educação e Saúde.	“Compreender o contexto, o histórico, os limites e as possibilidades acerca das atividades de EAN desenvolvidas em escolas do município de Duque de Caxias.”
Revista Brasileira de Educação Médica	Intersetorialidade e Educação Popular em Saúde: no SUS com as Escolas e nas Escolas com o SUS (RAIMONDI <i>et al.</i> , 2018)	Educação e Saúde	“Refletir sobre a realidade do SUS na perspectiva de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas municipais de Uberlândia (MG), dialogando com seus saberes a fim de empoderar a população por meio da construção compartilhada de conhecimento.”
Revista Brasileira de Educação Médica	Promoção da Saúde: Coerência nas Estratégias de Ensino-Aprendizagem (DIAS <i>et al.</i> , 2019)	Educação e Saúde	“Compreender, na prática do próprio cuidado em saúde, como a Promoção da Saúde pode efetivar-se.”
Saúde e Sociedade	Gêneros e sexualidades na educação médica: entre o currículo oculto e a integralidade do cuidado (RAIMONDI; MOREIRA; BARROS, 2019)	Educação e Saúde.	“Problematizar, de forma autoetnográfica performática, as ações desenvolvidas em um currículo médico sobre a temática de gênero e sexualidade na perspectiva das ciências humanas e sociais em saúde.”

Fonte: Autora (2021).

<sup>43</sup> Os objetivos dos trabalhos apresentados aqui foram transcritos como estavam no texto.

A seguir, apresentaremos o quadro 4 com o objetivo de apresentar dados a respeito da palavra “amorosidade” e sua acepção e conceito dentro dos trabalhos do portal *SciELO*.

QUADRO 4 - Dados da palavra-chave – Portal *SciELO*

QUADRO 4 - DADOS ACERCA DA PALAVRA-CHAVE DE BUSCA “AMOROSIDADE”			
Trabalho	Frequência do uso da palavra “amorosidade”	Expressões associadas à “amorosidade”	Sentidos do uso de “amorosidade”
Casemiro <i>et al.</i> (2015)	2	“Educação popular”; “princípios da educação popular”; Articulações interdisciplinares.	A amorosidade é caracterizada no texto como um dos princípios da Educação Popular freiriana, junto com os demais princípios: diálogo e compromisso com os oprimidos.
Raimondi <i>et al.</i> (2018)	4	“priorizando debate e diálogo”; “amorosidade como princípio da PNEPS”  “amor pelo(a) outro(a); “entrega de corpo e alma ao diálogo”; “escuta (mesmo daquilo que me contradiz) “à construção conjunta de saberes na Educação Popular em Saúde.”	A amorosidade é caracterizada no texto como um princípio da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPSSUS). É vista como uma ação dialógica, de amor ao outro, de escuta ao outro, de entrega e respeito ao outro e ao saber popular, combatendo questões como academicismo dentro das instituições de ensino e na fala de educadores e profissionais da saúde.
Dias <i>et al.</i> (2019)	7	Diálogo; práticas compartilhadas entre docentes e discentes; trabalho em equipe; educação como processo coletivo; Vínculos afetivos entre discentes e docentes.	A amorosidade é analisada na relação professor e aluno como um meio de criar vínculos e corroborar no processo de ensino-aprendizagem para a educação coletiva no processo de formação de alunos para a área da saúde.
Raimondi, Moreira, e Barros, (2019)	3	Afetação do outro como meio de promover a amorosidade; pedagogia da esperança.	A amorosidade é vista através da afetação do outro. É proposta uma pedagogia de esperança, na qual a amorosidade e o diálogo estejam presente nas relações do cotidiano.

Fonte: Autora (2021).

Podemos perceber, através dos dois quadros construídos, que a palavra amorosidade teve variação de citação nos corpos textuais dos artigos, sendo citada entre 2 e 7 vezes. Também podemos ver que termos como “diálogo”, “afeto/vínculos

afetivos” e “Educação Popular” se relacionam e perpassam o conceito de amorosidade nas pesquisas analisadas nesta revisão de literatura, além do aporte teórico freiriano presente como referências aos textos. Ainda verificamos a incidência de pesquisas na área da Educação Médica, fator que abordaremos no decorrer deste subcapítulo.

Após a construção dos quadros apresentados anteriormente, nos próximos parágrafos, tecerei comentários sobre cada um dos trabalhos encontrados no portal *SciELO*, apresentando as pesquisas, ressaltando lacunas nos trabalhos (quando houverem), além de dar foco ao conceito e uso empregado à palavra amorosidade dentro dessas investigações. Ainda realizei, ao final deste capítulo, alguns apontamentos a respeito das diferenças e similaridades dos trabalhos investigados. A seguir então, comento os trabalhos científicos analisados, em ordem de ano de publicação.

Casemiro *et al.* (2015) realizaram uma pesquisa acerca das experiências de nutricionistas atuantes em escolas públicas de Duque de Caxias (RJ) em um período de dez anos (2001-2011). Ao analisar os relatos escritos e entrevistas orais sobre as experiências das nutricionistas professoras, alunos, merendeiras e demais membros das comunidades escolares que operaram, os autores constataram que em contextos de vulnerabilidade socioeconômico é necessário incorporar princípios da Educação Popular freiriana, como a amorosidade, dialogando com Paulo Freire através das obras *Pedagogia do Oprimido* (2019) e *Pedagogia da Autonomia* (2020).

Os autores também pontuaram em seu trabalho a fundamental presença de um especialista em determinada área (no caso, as nutricionistas investigadas) para auxiliar o professor em sala de aula a re(fazer) suas práticas pedagógicas de forma interdisciplinar, construindo um aprender e saber coletivo.

Dessa forma, Casemiro *et al.* (2015, 508) salientam a Educação Popular freiriana, pois: “o especialista tem papel importante na identificação de temas geradores e é fundamental para o processo de redução temática (Freire, 2005).”

Como a pesquisa de Casemiro *et al.* (2015) é uma síntese de uma Tese de Doutorado, alguns elementos citados no formato artigo não foram aprofundados teoricamente, tais como, uma discussão teórica mais densa sobre os princípios da Educação Popular, e como estes se relacionam com os sujeitos envolvidos no contexto escolar.

Além disso, o próprio conceito de amorosidade e dos demais princípios da Educação Popular não são discutidos no artigo de forma ampla, o que é pode revelar uma lacuna na pesquisa, tendo em vista que este foram os principais achados que emergiram dos dados coletados.

Raimondi *et al.* (2018), por sua vez, realizaram um trabalho acerca da necessidade de, em graduandos de Medicina em seu processo de formação inicial, (re) conhecerem a realidade e necessidades da sociedade e das classes populares que vão atuar. Os autores utilizam a percepção e experiências de estudantes da EJA a respeito dos seus direitos (cunhados pela Constituição Federal de 1988) vinculados à saúde de sua comunidade (seu mundo real, concreto) dentro de um projeto de extensão universitária de Educação Popular e Saúde com professores e graduandos de Medicina da cidade de Uberlândia (MG).

Para coleta de dados do trabalho de Raimondi *et al.* (2018) foram realizadas atividades dialógicas como oficinas, dinâmicas e apresentação de outros sistemas de saúde ao redor do mundo (tanto públicos quanto privatizados) com o intuito de capturar as percepções dos estudantes sobre a sua realidade sanitária local.

Nas atividades foi utilizado essencialmente a amorosidade nas práticas pedagógicas dos graduandos e professoras para com os alunos da EJA, princípio da PNEPS, o que possibilitou a construção de conhecimento coletivo entre educadores e os educandos, anunciados através da voz de pessoas em situação de exclusão que ansiavam ser ouvidas. Muitos indivíduos que participaram do projeto promovido pela Universidade desconheciam seu direito irrevogável à saúde pública associando este a um favor, bem como possuíam diversas queixas a respeito do Sistema Único de Saúde (SUS).

Raimondi *et al.* (2018) conceituaram a amorosidade em seu trabalho como:

[...] a ampliação do diálogo nas relações de cuidado e na ação educativa pela incorporação das trocas emocionais e da sensibilidade, propiciando ir além do diálogo baseado apenas em conhecimentos e argumentações logicamente organizadas – nos fez perceber que a amorosidade não é simplesmente um olá, um sorriso e um aperto de mão, mas é realmente esse amor pelo(a) outro(a), essa entrega de corpo e alma ao diálogo, à escuta (mesmo daquilo que me contradiz) e à construção conjunta de saberes na Educação Popular em Saúde. (RAIMONDI *et al.*, p. 76, 2018).

Podemos verificar que o conceito dos autores se alinha ao conceito freiriano de amorosidade pelo fato dos mesmos teorizarem com base nas obras Pedagogia da

Oprimido (2019) e Pedagogia da Autonomia (2020) assim como Casemiro *et al.* (2015).

Raimondi *et al.* (2018) não só conceituam a amorosidade em seu trabalho como também realizam diferenciações e mitificações a respeito do termo. A amorosidade não é somente gestos de educação ou ensaios de sensibilidade pelo outro, mas também um ato de amor, também um ato social de conscientização para a mudança do mundo do outro, também revolução em uma realidade que oprime. (FREIRE 1993, 2001, 2019, 2020).

As considerações de Raimondi *et al.* (2018), com aporte teórico em Paulo Freire, contribuíram para o nosso trabalho a respeito da amorosidade, pois se alinham à concepção e ao conceito de amorosidade que empregamos na dissertação, portanto estão presentes em outros subcapítulos deste capítulo bem como os demais trabalhos aqui apresentados.

Ainda em relação ao estudo de Raimondi *et al.* (2018), os autores apontaram que compreenderam o seu “academicismo” e de seus alunos em formação como uma barreira à comunicação, atrapalhando a interação com os estudantes da EJA, pois os graduandos e professores inicialmente tentavam apresentar conceitos sem se preocupar se seu vocabulário era ou não compreendido pelos educandos, o que anunciou mudanças de atitudes e a adoção de princípios da Educação Popular freiriana, melhorando o relacionamentos com a turma, gerando o estabelecimento de vínculos e dando voz à participação dos participantes ao usarem uma linguagem mais acessível a eles, o que evidencia os princípios freirianos de Educação Popular (FREIRE, 2001, 2003, 2019, 2020).

Dos trabalhos encontrados no portal *SciELO*, Dias *et al.* (2019) empregaram a palavra “amorosidade” 7 vezes ao longo das 11 páginas de seu artigo, correlacionando a amorosidade com o diálogo entre graduandos e professores. Porém, os autores não conceituaram a amorosidade de forma descritiva como Raimondi *et al.* (2018).

Realizando uma pesquisa também no campo da Educação Médica, Dias *et al.* (2019) relatam em seu trabalho ações para melhorar a saúde física e mental de estudantes de Medicina, que recorrentemente finalizam o Curso superior apresentando doenças físicas e mentais em razão das práticas que compõem a formação acadêmica e das expectativas que geram ansiedade em decorrência dos

ambientes difíceis que podem vivenciar em seus futuros trabalhos como médicos, como por exemplo, mortes e hospitais superlotados.

Para a investigação, foi realizada coletivamente por educadores e educandos uma unidade curricular para um componente do Curso de Medicina. A unidade teve como temática a Promoção da Saúde Coletiva (vista como algo externo pelos alunos, dada aos pacientes e não a eles), sendo construída segundo o autor baseada no diálogo entre professores e alunos e observando a amorosidade freiriana neste processo, promovendo atividades como roda de conversa e diversas atividades de lazer aos estudantes, como música, dança e partidas de futebol.

Dias *et al.* (2019) justificam sua pesquisa em razão da incoerência presente na grade curricular de um Curso de Medicina de uma Universidade Uberlândia (MG), uma vez que a Promoção da Saúde Coletiva é um dos eixos de formação dos futuros médicos, porém o Curso não propicia aos estudantes práticas pedagógicas que visam a Saúde Coletiva dos educandos em formação, expondo à saúde física e mental dos alunos a uma carga horária excessiva de estudos que fomenta o sedentarismo, má alimentação e impossibilita atividades de lazer dos estudantes, o que pode acarretar uma série de problemas de saúde para os médicos em formação.

No trabalho de Dias *et al.* (2019) a amorosidade é descrita como uma competência para o trabalho coletivo, junto com o diálogo e a gestão de conflitos com aporte em Freire (2020), por exemplo, sendo na pesquisa a amorosidade destacada nas atividades realizadas em grupos pelos discentes como um meio de estabelecer a união dos grupos de graduandos em processo de aprendizagem, bem como estabelecer as relações professores e alunos.

Dias *et al.* (2019) destacam que as atividades desenvolvidas dentro da realidade de educandos e educadores ocasionou aprendizagem não só para os educandos, mas para os professores que participaram das atividades com os alunos, além da criação de vínculos entre professor e aluno, o que inevitavelmente vai ao encontro do pensamento freiriano no que tange ao saber coletivo construído entre educadores que também são educandos e educandos que também são educadores (FREIRE, 2019).

Porém, ainda que os resultados da pesquisa sejam, de fato, freirianos, Dias *et al.* (2019) apontam que, em sua percepção, há diferença entre discentes e docentes, embora afirmem que o aluno é um sujeito ativo e não passivo no processo de ensino-aprendizagem. Por reconhecerem alunos como sujeitos ativos no processo de ensino-

aprendizagem, Dias *et al.* (2019) dão evidências aos seus leitores que adotam uma perspectiva libertadora de educação para com seus alunos (FREIRE, 2019).

Finalmente, Raimondi, Moreira e Barros (2019) assim como Dias *et al.* (2019), também realizaram um estudo com estudantes de Medicina, em Uberlândia (MG), porém com ênfase em questões de gênero e sexualidade e como essas questões estão inseridas no currículo de uma escola de Medicina, verificando questões como preconceito de gênero em uma sociedade heteronormativa que pode acentuar as desigualdades sociais no campo da saúde de sujeitos que “desviam” dos padrões sociais vigentes (LOURO, 2000).

Utilizando o método da autoetnografia, Raimondi, Moreira e Barros (2019) relatam, de forma pessoal, metafórica e empregando um certo lirismo em sua escrita o processo de (re) descoberta de seu eu como indivíduo homossexual dentro da Universidade e em suas práticas pedagógicas, bem como as percepções dentro da Medicina sobre corpos não heterossexuais, fora do padrão dominante (LOURO, 2000).

Citando a obra freiriana “Pedagogia da Esperança” (FREIRE, 2003), os autores afirmam vislumbrar um mundo sem exclusão dos ditos “diferentes”, no qual a amorosidade entre os seres humanos é um princípio básico. Para tanto, elaboraram oficinas para discutir com os seus alunos gênero e sexualidade através de, por exemplo, a exibição de filmes com a temática LGBT<sup>44</sup>, o que expôs sentimentos majoritariamente de inquietação e repulsa dos educandos para com as práticas pedagógicas de seu professor.

A rejeição dos alunos gerou no professor reflexões imediatas para não se render, de forma impulsiva, à pedagogia da opressão postulada por Freire (2019) perante um grupo de alunos que não estavam aceitando suas práticas pedagógicas a respeito de gênero e sexualidade de corpos não heterossexuais ao ponto de a turma realizar um abaixo-assinado para suspender as discussões e a componente ministrada pelo professor.

No entanto, outros estudantes do curso de Medicina observaram como necessárias as discussões propostas pelo professor a respeito de gênero e sexualidade, realizando também um abaixo-assinado para o retorno de suas aulas, o que gerou discussões nacionais acerca do ocorrido, fazendo com que o professor

---

<sup>44</sup> Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais.

apontasse para um caminho possível de amorosidade em forma de luta em defesa dos oprimidos, sendo esta luta possível a partir de uma “rede de apoiadores” para lutar por justiça social, o que denota a importância da coletividade na luta contra preconceitos que oprimem e excluem.

Os quatro artigos encontrados no portal *SciELO* com a busca pela palavra amorosidade evidenciaram que as pesquisas a respeito da amorosidade docente, nos últimos 5 anos, estão dentro da área de Educação Médica, tendo em vista que os quatro trabalhos apresentados aqui (CASEMIRO *et al.*, 2015; DIAS *et al.*, 2019; RAIMONDI *et al.*, 2018; RAIMONDI; MOREIRA; BARROS, 2019) foram em pesquisas da área da saúde e em contexto de ensino, sejam estes âmbitos compreendidos na educação básica ou em nível superior ou ambos.

Além da frequência do aparecimento da cidade de Uberlândia (MG) como contexto de pesquisa dos artigos analisados, também verificamos a presença de um mesmo pesquisador-autor principal em 50% dos trabalhos (RAIMONDI *et al.*, 2018; RAIMONDI; MOREIRA; BARROS, 2019) nos quais a amorosidade é abordada na relação professor-aluno, o que pode ser uma evidência que Gustavo Antonio Raimondi é um dos principais pesquisadores brasileiros da amorosidade freiriana da atualidade.

O conceito de amorosidade aparece nos quatro artigos com referência às obras de Paulo Freire, evidenciando que os autores teorizam a respeito da amorosidade docente na perspectiva freiriana, bem como demonstram adotarem princípios da educação libertadora, princípio no qual os educadores são também educandos no processo. Os trabalhos científicos evidenciam práticas pedagógicas voltadas ao diálogo bem como observam o aluno como ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Também verificamos que amorosidade para os autores analisados na revisão de literatura está diretamente ligada a um princípio da Educação Popular, especificamente, a Educação Popular na Saúde, este conceito é comumente associado à prática de diálogo com os educandos, ao estímulo à autonomia, à liberdade, à escuta ao saber popular, à percepção do educando como um sujeito ativo dentro do processo de ensino-aprendizagem e à aprendizagem como processo coletivo no qual educadores e educandos irão aprender, aspectos notoriamente freirianos.

Verificamos também que dois dos artigos encontrados na *SciELO* possuem como foco os princípios da Educação Popular com meio de transformação social para grupos considerados oprimidos pela sociedade, como alunos que enfrentavam problemas de desnutrição em comunidades de Duque de Caxias (CASEMIRO *et al.*, 2015); alunos da EJA com histórico de desassistência do SUS (RAIMONDI *et al.*, 2018).

No entanto, os trabalhos de Dias *et al.* (2019) e Raimondi, Moreira e Barros (2019) embora sejam trabalhos desenvolvidos essencialmente dentro de contexto acadêmico com graduandos de Medicina e seus respectivos professores, possuem foco em desenvolver, dentro do contexto acadêmico, um saber que teoricamente retornará para a sociedade.

#### **4.1.2 Portal periódico da CAPES: “[...] Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando”<sup>45</sup>**

Compreendendo a necessidade de analisar mais de um portal prestigiado para compor nossa revisão de literatura, realizamos uma busca pelo portal de periódicos da CAPES com o seguinte descritor: amorosidade.

Após o encontro de 8 artigos, realizamos a filtragem dos artigos mais atuais, usando a mesma temporalidade do portal *SciELO*, ou seja, trabalhos publicados nos últimos cinco anos (2015-2020).

Permanecemos com três artigos, porém um dos artigos não citava a palavra a amorosidade no texto, mas nas referências bibliográficas apenas, o que ocasionou o encontro de dois artigos que serão analisados neste subcapítulo.

A seguir realizamos dois quadros com objetivos distintos, mas que se complementam: o quadro 5, apresentado a seguir, conterá os dados principais sobre os dois periódicos. Logo em seguida, no quadro 6, apresentamos um quadro específico a respeito da utilização da palavra “amorosidade” dentro dos artigos encontrados.

---

<sup>45</sup> Citação presente na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2019, p. 142) em referência aos trabalhos encontrados no portal Periódicos da CAPES serem todos oriundos de práticas teorizadas a partir do olhar de educadores-educandos.

QUADRO 5- Dados sobre os trabalhos do portal periódicos da CAPES

QUADRO 5 – DADOS SOBRE OS TRABALHOS			
Revista	Título, Autor (s) e Ano	Área	Objetivo <sup>46</sup>
Interface – Comunicação Saúde e Educação	O potencial da avaliação formativa nos processos de mudança da formação dos profissionais da saúde, Sordi <i>et al.</i> (2015)	Educação Médica.	Apresenta-se um modelo avaliativo voltado para a indução de mudanças da formação dos profissionais da saúde em consonância com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).
Estudos feministas	Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas, Casagrande e Souza (2016)	Educação e questões de gênero.	Analisar discursos de homens e mulheres estudantes de engenharia e licenciaturas na UTFPR e na UFBA sobre os motivos de suas escolhas pelos cursos que realizam.

Fonte: Autora (2021).

A seguir, apresentaremos o quadro 6 com o objetivo de apresentar dados a respeito da palavra “amorosidade” e sua aceção e conceito dentro dos trabalhos do portal periódicos da CAPES.

QUADRO 6- Dados da palavra-chave - Periódicos da CAPES

QUADRO 6 – DADOS DA PALAVRA-CHAVE - PERIÓDICOS DA CAPES			
Trabalho	Frequência do uso da palavra “amorosidade”	Expressões associadas à “amorosidade”	Sentidos do uso de “amorosidade”
Sordi <i>et al.</i> (2015)	1	Perspectiva associada à Freire.	Conhecimento do outro, troca de saberes, conhecimento coletivo.
Casagrande e Souza (2016)	1	A amorosidade é vista problematizada como uma das principais característica do gênero feminino.	A palavra é associada às características femininas durante a infância e vida adulta, tendo em vista que mulheres são vistas como mais amorosas que os homens.

Fonte: Autora (2021).

Após a apresentação dos quadros vamos abordar as investigações encontradas, começando por Sordi *et al.* (2015). Após abordar este trabalho

<sup>46</sup> Os objetivos dos trabalhos apresentados aqui foram transcritos qual tal estavam no texto.

discutiremos a respeito das contribuições de Casagrande e Souza (2016). No final desse subcapítulo falaremos a respeito de algumas características desses trabalhos.

Sordi *et al.* (2015) apresentam um trabalho realizado na área da Educação Médica. Os autores apresentam um modelo avaliativo com o intuito de produzir mudanças em profissionais da saúde, mudanças que tornem esses profissionais mais próximos dos princípios do SUS, em uma investigação bastante técnica, mal diagramada, sem objetivo de pesquisa claro em seu início. O texto de Sordi *et al.* (2015) possui características que tornam a leitura cansativa e difícil, ainda que pertença a uma revista prestigiada na área da Educação Médica.

Os autores só utilizam a palavra amorosidade uma vez em seu trabalho, fazendo uma referência ao conceito essencialmente freiriano em uma concepção de educação libertadora, que estabeleça vínculos entre autores sociais, na qual o educador “mergulha” no contexto de seus educandos, proporcionando um saber coletivo associando o conceito ideal de “avaliação” voltado a uma perspectiva freiriana, e/ou como a autora sugere, uma perspectiva que seja de “amorosidade”.

A seguir Sordi *et al.* (2015) iniciam um longo texto escrito apresentando seus resultados em formato de *check-list* a respeito de seus dados de pesquisa em andamento, finalizando suas conclusões com citações de outros autores a respeito de sua pesquisa. Avaliamos que este trabalho, embora aponte a amorosidade freiriana (FREIRE, 2008) não contribuiu para pesquisa. A dificuldade na organização do artigo, ausência de clareza na escrita e ausência de maior aprofundamento teórico referente à amorosidade no campo da avaliação possivelmente contribuíram para este fato.

Casagrande e Souza (2016) embora utilizem somente uma vez a palavra amorosidade em seu texto, sem base teórica, apontam a amorosidade como característica do gênero feminino, ou seja, apregoam a amorosidade como uma questão de gênero. As autoras analisaram entrevistas virtuais com os discursos de homens e mulheres a respeito do porquê de suas escolhas por cursos de engenharia e licenciatura de duas universidades (um na região sul e outra na região nordeste), apontando que a amorosidade é uma característica mais comum em mulheres do que homens, e a mesma é desenvolvida ainda na infância através de socializações e brincadeiras ligadas à maternidade, como por exemplo, brincar de boneca.

Casagrande e Souza (2016) apontam, com aporte teórico em diversos autores, como por exemplo, Jabur e David (2011 *apud* CASAGRANDE; SOUZA, 2016) que as licenciaturas, isto é, os cursos que formam professores são mais “atraentes” para

mulheres do que para homens, o que nos faz refletir acerca do histórico feminino dentro da educação brasileira. Se a educação brasileira tivesse um gênero, se a profissão professor tivesse um gênero, certamente ele seria feminino. Mas por que as mulheres se sentem mais atraídas pela docência do que homens em contexto nacional?

Casagrande e Souza (2016) vão nos dizer, parafraseando Paim (2007 *apud* CASAGRANDE; SOUZA) que “a profissão é compreendida como uma extensão do próprio sujeito, naquilo que o constitui como indivíduo.” (CASAGRANDE; SOUZA, 2016, p. 826). Nessa perspectiva das autoras, a profissão professor sendo majoritariamente representada por mulheres no Brasil pode ter a ver com característica vistas como femininas, do ponto de vista psicológico e sócio-histórico, entre elas a amorosidade.

Casagrande e Souza (2016), no que tange às licenciaturas, analisam dois Cursos com a mesma duração de quatro anos: Matemática (predominância masculina) e Letras (predominância feminina). As autoras assumem o pressuposto que a construção do gênero não é um processo inato, mas sim socialmente construído, logo padrões de gênero são apenas “repetidos” por homens e mulheres ao longo da história da humanidade. Podemos verificar que é explícito nas adoções teóricas que não há, por exemplo, origens biológicas que constituem as características de masculinidade ou de feminilidade.

Partindo do pressuposto que a constituição de gênero tem origem social sem oferecer outras hipóteses de origem de gênero ao leitor, Casagrande e Souza (2016) apontam que na literatura meninos são descritos como mais confiantes, autossuficientes e autônomos, o que coopera para a busca em cursos como Matemática. As meninas, no entanto, possuem maior foco nas relações pessoais, afetivas e “maternas”, o que gera abandono de licenciaturas na área das ciências exatas.

Neste aspecto, Casagrande e Souza (2016) apontam que o desenvolvimento da amorosidade está diretamente ligado à socialização, sendo necessária esta socialização para não conter estereótipos de gêneros. Ao destacar um depoimento de uma aluna da área de Engenharia, que desde a infância teve interesse por sua área, as autoras apontam que:

A ela foi dado o direito de vivenciar brincadeiras que estimulassem a curiosidade, a criatividade, a iniciativa e o raciocínio bem como lhe foram oferecidas bonecas que cultivavam o cuidado, a amorosidade e a paciência. (CASAGRANDE; SOUZA, 2016, p. 844).

Este excerto anteriormente apresentado do texto de Casagrande e Souza (2016) é o único momento em que as autoras citam a amorosidade, e, ao contrário dos demais textos analisados na revisão de literatura, associam a amorosidade ao gênero, especificamente ao gênero feminino, citando um estereótipo de gênero (brincar de bonecas) após afirmarem que é necessário combater estereótipos de gênero na socialização infantil.

Não há aporte teórico acerca da “amorosidade” no decorrer do texto, tampouco menções a Paulo Freire em suas referências como no trabalho de Sordi *et al.* (2015). Porém, o trabalho de Casagrande e Souza (2016) nos provoca a refletir questões de gênero dentro da profissão docente. Será a profissão docente essencialmente feminina em razão dos estereótipos presentes na sociedade? Estereótipos reforçados através do ato de brincar com bonecas na infância, que, segundo as autoras, contribui para o desenvolvimento da amorosidade principalmente em mulheres?

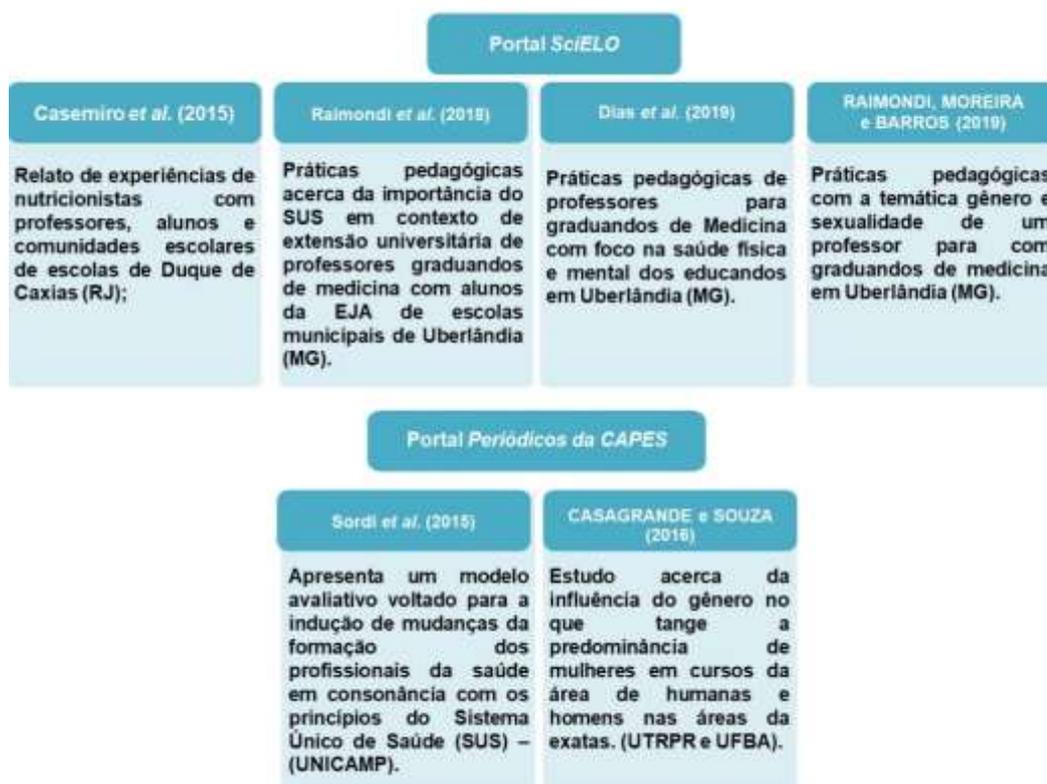
Ambos os trabalhos encontrados no portal de periódicos da CAPES suscitaram mais perguntas do que respostas para a presente pesquisa, bem como ambos carecem de maior aprofundamento teórico acerca do conceito de amorosidade. Tais fatores, no entanto, não representam exatamente uma lacuna nas pesquisas, tendo em vista que os objetivos desses trabalhos, embora não muito claro no caso de Sordi *et al.* (2015), sejam outros.

Sordi *et al.* (2015) se alinha com os artigos encontrados no portal *SciELO*, tendo em vista que é uma pesquisa desenvolvida na área da Educação Médica, com aporte teórico freiriano para sustentar o conceito de amorosidade nas relações educador e educandos, o que produz questionamentos acerca da quantidade de trabalhos tratando da amorosidade em contexto de educação médica foram lançados nos últimos cinco anos, refletindo que a amorosidade é um conceito associado também à saúde no Brasil.

Por fim, após realizada a revisão de literatura, é possível inferir que a amorosidade é uma categoria freiriana utilizada em investigações na área da Educação Médica nos dois portais mais prestigiados da América Latina e Brasil, fato que surpreendeu a pesquisadora.

Também podemos inferir a respeito do baixo número de trabalhos a respeito da amorosidade nos últimos cinco anos, fator que denuncia a necessidade de mais estudos acerca da amorosidade em contextos educacionais múltiplos ou ainda pode evidenciar que a amorosidade e suas contribuições positivas ainda não percebidas na relação pedagógica. A seguir, através do diagrama, sintetizamos os achados encontrados na RL.

Figura 7- Síntese dos achados da Revisão de Literatura



Fonte: Autora (2021).

Concluimos este subcapítulo apontando que atingimos nosso objetivo específico número um, “realizar revisão da literatura buscando identificar trabalhos que tenham a amorosidade em seu desenvolvimento nos portais SciELO e Portal de Periódicos da CAPES”. Ao atingir este objetivo, ressaltamos que, possivelmente, encontraríamos mais trabalhos se realizássemos uma revisão de literatura por meio de outro método, bem como por meio de portais que abarcam artigos científicos em inglês, espanhol e em outras línguas.

A seguir, para sintetizar os principais achados, foi elaborado um diagrama dos seis trabalhos encontrados nesta revisão de literatura, com foco em apontar a compreensão da categoria amorosidade na integridade dos estudos.

Figura 8- Diagrama dos achados da RL – descritor amorosidade



Fonte: Autora (2021).

## 4.2 Descrição dos encontros do curso de formação

A seguir descrevo os quatro encontros de formação realizados no mês de abril do ano de 2021. Como ressaltado anteriormente, o curso de formação via extensão universitária tinha dois objetivos: a primeira a formação das professoras participantes e sensibilização das mesmas às teorias e às práticas freirianas, todas atuantes na rede pública estadual, pois nos alinhamos às concepções político-pedagógicas acerca da formação contínua dos docentes para o fortalecimento da escola pública.

A segunda perspectiva do curso de extensão foi coletar, através das falas, escritas e demais produções das participantes nos encontros, dados para a presente pesquisa em nível de Dissertação de Mestrado.

Os encontros síncronos ocorreram durante quatro quintas-feiras do mês de abril, de forma síncrona, via *Google Meet*. Em seguida, irei descrever esses encontros no que tange as atividades realizadas nos mesmos.

Para melhor compreensão dos encontros e dos temas abordados em cada um deles, sugiro a releitura do plano de ação do curso de formação, presente neste trabalho no capítulo anterior, especificamente no quadro 1, intitulado *Plano de ação da intervenção pedagógica*.

#### **4.2.1 Primeiro encontro - 8 de abril de 2021**

O primeiro encontro ocorreu no dia oito de abril de 2021, por meio de uma sala no *Google Meet*, e teve duração de 2 horas. Neste encontro, participaram oito professoras, todas do sexo feminino, e atuantes da rede pública estadual da cidade de Bagé, ministrando aulas desde o ensino fundamental anos iniciais até o ensino médio.

O primeiro encontro pretendia abarcar os seguintes como objetivos específicos, além das primeiras práticas de acolhida em modo virtual, coletar dados para atingir os objetivos específicos 2 e 3.

Para tanto, nos minutos iniciais, eu, a professora-pesquisadora que ministrou o curso, se apresentou oralmente às cursistas, por meio de uma apresentação de apoio no *padlet* com um breve resumo de minha formação inicial, dados acerca de minha formação continuada. O *padlet* também contava com uma foto ilustrativa de meu arquivo pessoal.

Logo em seguida à minha apresentação oral, cada uma das participantes fez sua apresentação oral, falando seu nome, área de atuação, conhecimento prévio de Paulo Freire e suas obras, tempo de atuação em escolas municipais e estaduais e expectativas em relação ao curso.

No primeiro encontro também, as participantes foram questionadas novamente se aprovavam a gravação dos encontros síncronos, pois o mesmo seria usado para a coleta de dados da Dissertação. Embora as participantes estavam cientes da gravação quando realizaram a inscrição do curso, novamente foram questionadas

acerca disso, sendo que as mesmas aceitaram participar como sujeitos de pesquisa da pesquisa. Com a resposta afirmativa de todas, seguimos com a primeira atividade. Em virtude da pandemia, todo o processo de aceite foi por meio virtual.

Após a realização das apresentações, iniciou-se uma atividade via *Mentimeter*, com o objetivo de verificar o conceito prévio, nossos temas geradores, das professoras em relação a Paulo Freire. As participantes realizaram então, a seguinte nuvem de palavras a partir da seguinte pergunta: “Quais palavras você pensa quando ouve o nome Paulo Freire?”.

Figura 9- *Brainstorm*<sup>47</sup> sobre Paulo Freire



Fonte: Autora (2021).

Verifica-se através da nuvem de palavras que as professoras citaram, em maior número, a palavra “amorosidade” (citada muito em razão do nome do curso), seguida de “magistério” (evidenciado a relação de Freire com a docência) e “saber popular” (citação oriunda dos princípios da Educação Popular, fazendo referências também ao “saber popular” de educandos).

Logo após a realização coletiva da nuvem de palavras, alguns participantes falaram a respeito de suas escolhas semânticas, tais como, amorosidade, falando sobre o conceito de amorosidade em suas óticas e vinculando o mesmo à Paulo Freire. Nestes primeiros momentos, pode-se evidenciar que as participantes, de forma geral, não eram leigas em relação a Freire e sua obra, e demonstraram conhecimento e leitura de suas principais obras, tais como, *Pedagogia da Autonomia: saberes*

<sup>47</sup> Em tradução literal, tempestade cerebral. Trata-se de uma dinâmica para gerar ideias e temas referentes a um determinado assunto. (definição minha).

necessários à prática educativa (2020), *Pedagogia do Oprimido* (2019) e *À Sombra desta Mangueira* (1995), bem como rememoraram a experiência de Angicos. Ao longo dos encontros, as professoras demonstraram conhecimento para a obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993).

Após as atividades iniciais de apresentação e dinâmica para coleta de temas geradores, feita através do *Mentimeter*, as participantes foram convidadas a assistirem uma explanação da vida e principais obras de obra de Paulo Freire, rememorando o legado do educador para com a Educação em contexto nacional e internacional.

A explanação foi feita por meio de apresentação de *slides*, de forma expositivo-dialogada, e com perguntas abertas ao grande grupo. As participantes também interagiram através da leitura e comentários de fragmentos de obras de Freire, como *Pedagogia da Autonomia* (2020), bem como falaram de suas experiências pessoais e como estabeleceram relação com sua prática em sala de aula como professoras, além de, através de fragmentos de obras de Freire (2020), rememorar acerca da amorosidade presente em professores e professoras que perpassaram suas vidas escolares.

No encontro 1, foi realizada uma discussão acerca do conceito de educação bancária e libertadora (FREIRE, 2019) e as percepções das professoras sobre a educação libertadora e bancária em seus contextos de trabalho, sendo que as professoras observaram e discutiram a educação bancária como uma “estratégia política” para perpetuar um sistema de opressão, se alinhando às concepções freirianas acerca do conceito.

#### **4.2.2 Segundo encontro - 15 de abril de 2021**

Neste encontro participaram 6 professoras, e houve desistência de duas professoras para a realização do curso em razão de problemas de saúde familiar provocados pela Covid-19. A outra desistência se deu em razão de uma mudança de horário de trabalho de uma de nossas participantes. Em razão da participação dessas duas professoras do encontro 1, optamos por trazer os dados produzidos no encontro 1 para nossa análise.

É necessário ressaltar que o segundo encontro também ocorreu em uma sala virtual via *Google Meet*, tendo duração de 2 horas e 10 minutos, sendo a reunião gravada por meio do próprio aplicativo.

Neste encontro, as participantes deveriam realizar, durante a semana, a (re)leitura prévia da terceira carta do livro *Pedagogia da Indignação* (2001), intitulada “Do Assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó.” para discussão no encontro bem como poderiam realizar também a leitura de material complementar, previamente enviado por e-mail.

No início do encontro 2, foi realizada uma leitura coletiva com as participantes da referida carta, e logo após, iniciou-se uma discussão expositivo-dialogada a respeito desta, problematizando os seguintes temas geradores: amorosidade, inclusão escolar e diversidade.

Foi realizada uma atividade dinâmica no aplicativo *Edulpulses*<sup>48</sup> com as participantes, por meio da opção nuvem de palavras, na qual as participantes deveriam escrever suas práticas pedagógicas inclusivas, com o objetivo de coletar dados para atingir os objetivos específicos 2 e 3. Essa nuvem será discutida no próximo subcapítulo, e as participantes deveriam compô-la escrevendo práticas pedagógicas inclusivas que utilizam em suas salas de aula e, logo em seguida, falar mais a respeito das mesmas.

Neste encontro, as participantes falaram abertamente sobre inclusão em sala de aula, bem como relataram histórias que evidenciam a amorosidade ao longo de suas carreiras docentes, o que também será discutido de forma densa no subcapítulo de análise dos dados.

#### **4.2.3 Terceiro encontro - 22 de abril de 2021**

Neste encontro, assim como no encontro 2, as participantes deveriam realizar leitura prévia durante a semana com o objetivo de discussão no referido encontro para a coleta de dados. A leitura em questão era da obra *Pedagogia da Autonomia* (2020), com ênfase em uma das cartas, intitulada “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores.”

---

<sup>48</sup> Ferramenta que possibilita a criação de uma série de atividades para utilizar em sala de aula, por exemplo. (definição minha).

Após a realização da leitura da carta, emergiram temas como a desprofissionalização docente através de discussão das participantes acerca da desvalorização salarial docente e a desvalorização docente. As professoras dialogaram a respeito de suas práticas pedagógicas em sala de aula e dos direitos docentes que possuem, mas são esquecidos pelo poder público, refletindo acerca do contexto histórico da docência brasileira, e como este passado e presente afetam suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Durante o encontro, as professoras falaram também acerca da visão social docência, discorrendo sobre a educação em tempos de pandemia e ensino remoto emergencial e a visão histórica da docência no Brasil, a desvalorização da formação docente e banalização do “ser professora”, sendo muitas vezes a docência considerada como um “bico” (FREIRE, 2020).

#### **4.2.4 Quarto encontro - 29 de abril de 2021**

O quarto e último encontro do curso foi marcado por rememorar conceitos freirianos estudados e discutidos ao longo do curso de extensão tendo em vista o caráter formativo do curso. As professoras rememoraram conceitos através de dinâmicas e também responderam ao **Questionário 2: avaliação dos encontros** (apêndice E).

Neste encontro, a temática da inclusão retornou à pauta bem como a luta dos educadores pelos seus direitos, e a ainda ocorreu uma breve discussão acerca da educação bancária *versus* a educação libertadora e uma densa discussão sobre desprofissionalização docente, temas que serão abordados no subcapítulo a seguir.

#### **4.3 Categorias de análise e discussão dos dados**

*Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna.* (FREIRE, 2020, p. 141).

Para esta pesquisa, tínhamos categoria a priori antes de iniciar nossa coleta de dados, categorias estas que são: amorosidade e inclusão escolar, sendo a última

atrelada a práticas pedagógicas inclusivas, ambas discutidas teoricamente no capítulo de Referencial Teórico-Conceitual.

Na projeção desta pesquisa, porém, era mensurado que poderiam surgir outras categorias além das categorias *a priori* que estabelecemos, o que de fato ocorreu, com o surgimento de uma nova categoria emergente a partir da análise dos dados: desprofissionalização docente, uma categoria que também foi discutida teoricamente no Referencial Teórico-Conceitual. Antes de realizar a análise e discussão dos dados, objetivo deste subcapítulo, vamos retornar brevemente às etapas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), metodologia utilizada na presente pesquisa sendo esta metodologia realizada em três etapas, a saber: pré-análise, exploração do material coletado e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Vale ressaltar que antes de realizamos a etapa 1 de Bardin (1977), foi realizada a transcrição de áudio dos quatro encontros do curso de formação. Para este processo não foram utilizados programas de transcrição, pois estes apresentaram muitas falhas. Dessa forma, a pesquisadora optou por transcrever manualmente os dados, de forma digital, ou seja, escrevia os dados conforme os escutava da gravação. Toda a escrita foi realizada por meio do editor de texto do *Microsoft Word*.

Ainda é preciso ressaltar que, as transcrições não utilizam modelos de transcrição ou tem como objetivo destacar, por exemplo, pausas curtas, longas ou ênfase de fala das participantes, pois esta pesquisa não está vinculada à Análise do Discurso, ainda que aqui analiso falas orais e escritas e compreenda o significado político do discurso. (FOUCAULT, 2008).

**Etapa 1: Pré-análise:** após a transcrição dos dados coletados, foi realizada a leitura flutuante das transcrições do áudio e também de outros documentos produzidos pelas participantes para além das falas orais ou escritas, tais como, questionários, produtos de dinâmicas em ferramentas pedagógicas como o *Mentimeter*, por exemplo. Nesta etapa, apesar de não categorizar novas categorias selecionei dados a partir das categorias de análise.

**Etapa 2: Exploração do material coletado:** na etapa 2 ocorreu a codificação para preservação da identidade das participantes, conforme Bardin (1977) aponta, bem como ocorreu a codificação de nomes de lugares que as participantes citam em suas falas, usando uma expressão seguida de um número para preservar a identidade das

participantes. A seguir, apresentaremos a tabela de codificação dos dados através do QUADRO 7.

QUADRO 7- Análise de Conteúdo – Etapa 2 – Codificação.

<b>Análise de Conteúdo - ETAPA 2 – Codificação</b>			
<b>Participantes</b>	<b>Número de participantes do curso</b>	<b>Codificação das participantes</b>	<b>Código da participante</b>
Professoras	8	PROF. <sup>a</sup>	PROF. <sup>a</sup> 1
			PROF. <sup>a</sup> 2
			PROF. <sup>a</sup> 3
			PROF. <sup>a</sup> 4
			PROF. <sup>a</sup> 5
			PROF. <sup>a</sup> 6
			PROF. <sup>a</sup> 7
			PROF. <sup>a</sup> 8
<b>Instituições</b>	<b>Número de escolas citadas</b>	<b>Codificação das instituições</b>	<b>Código da instituição</b>
Escola	8	ESC	ESC 1
			ESC 2
			ESC 3
			ESC 4
			ESC 5
			ESC 6
			ESC 7
			ESC 8
<b>Etapas de Escolarização</b>	<b>Duração da etapa<sup>49</sup></b>	<b>Codificação das etapas</b>	<b>Código das etapas</b>
Ensino Fundamental – Anos iniciais	5 anos	EF	EF1
Ensino Fundamental – Anos Finais	4 anos	EF	EF2
Ensino Médio Regular	3 anos	EM	EMR
Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Educação de Jovens e Adultos	2 anos e 6 meses	EF	EFEJA1
Ensino Fundamental – Anos Finais – Educação de Jovens e Adultos	2 anos	EF	EFEJA2
Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos	1 ano e 6 meses	EM	EMEJA

Fonte: Autora (2021). Baseado em Poersch (2020).

<sup>49</sup> A duração da etapa é no estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2021. Podem ocorrer mudanças nos próximos anos, e já há projetos em andamento para mudanças no EM.

Na etapa 2 ainda, ocorreu a categorização dos dados. Como mencionamos anteriormente, tínhamos categorias *a priori* antes de iniciar a coleta de dados, porém era possível surgirem novas categorias, o que ocorreu, com o surgimento de mais uma categoria para análise e discussão.

A seguir, vamos apresentar as categorias a serem analisadas, sendo as categorias que já conhecidas, *a priori*, e as categorias que emergiram dos dados a partir da etapa número 2.

QUADRO 8- Análise de Conteúdo – Etapa 2: Categorização

Análise de Conteúdo ETAPA 2: CATEGORIZAÇÃO	CATEGORIAS		
	Tipo de categoria	Código da Categoria	Denominação da categoria
	Categoria <i>a priori</i>	CAT 1	Amorosidade
		CAT 2	Inclusão Escolar
Categoria <i>a posteriori</i>	CAT 3	Desprofissionalização docente	

Fonte: Autora (2021).

**Etapa 3: Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** em relação a etapa 3, ocorreu a síntese, seleção e a análise dos dados “brutos”, como propõe Bardin (1977).

Em relação às inferências, aponto minhas deduções sobre os dados coletados e também, logo em seguida, minha interpretação acerca do fragmento de fala oral ou escrita que foi transcrito. Minhas inferências se fundamentam nos dados produzidos a partir do referencial teórico estudado.

É também nesta etapa, que, por terem surgido categorias *a posteriori*, analiso e discuto achados que não eram previstos surgirem nesta investigação. Tratam-se de achados que serão analisados, discutidos, mas que aqui serão tratados de forma exploratória, tendo em vista que são descobertas inesperadas, que podem ou não ter a ver com meus objetivos de pesquisa, tendo em vista que a categoria 3 é emergente, logo inesperada.

Dessa forma, a seguir, analiso e discuto as categorias a partir dos dados coletados.

## Categoria 1 – Amorosidade

*Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens [e mulheres]<sup>50</sup>. 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. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. (FREIRE, 2019, p. 111).*

Através dos dados, foi possível encontrar evidências de amorosidade, em uma perspectiva freiriana, nos discursos das participantes do curso ao longo dos quatro encontros do curso de extensão.

Esta primeira categoria, nomeada *a priori* de “amorosidade” foi dividida em duas subcategorias a partir da inferência e interpretação dos dados na etapa 3 da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

A primeira subcategoria intitulada “**1.1: a amorosidade através dos gestos didáticos**” abordará a importância do gesto na vida de educadores-educandos, sendo discutida fundamentalmente através de Freire (2020) e outros autores que discorrem sobre a tema “gestos didáticos”.

A segunda subcategoria foi intitulada como “**1.2: a amorosidade no (insalubre) trabalho docente**”, tem como objetivo discutir a respeito dos achados que evidenciam amorosidade no universo escola, especificamente, no microespaço deste universo chamado sala de aula, especificamente no cotidiano de trabalho dos professores participantes, apontando para a construção histórico-social do trabalho docente no Brasil.

### Subcategoria 1.1: a amorosidade através dos gestos didáticos

Logo no primeiro encontro, as professoras relataram experiências pessoais como alunas lembrando professoras e professores que, em suas memórias,

---

<sup>50</sup> Tomei a (ousada) liberdade de acrescentar “mulheres” ao texto original de Pedagogia do Oprimido (2019, publicado originalmente em 1968), pois Freire discute a respeito da “marca machista” em Pedagogia do Oprimido e outros escritos em Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido (2002), afirmando que, após receber cartas de mulheres que se incomodavam com a linguagem de Freire ao se referir sempre aos homens, como se as mulheres estivessem incluídas nesta referência genérica, gerou nele uma mudança na hora de escrever: “Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista” (FREIRE, 2002, p. 68).

demonstraram amorosidade em suas práticas pedagógicas, fazendo relações dos gestos apresentados por seus professores com a experiência de Paulo Freire enquanto discente, especificamente através do seguinte trecho, presente em *Pedagogia da Autonomia* (2020), lido coletivamente no encontro 1, no qual Paulo Freire rememora um gesto de um de seus professores na adolescência. Para melhor compreensão, a seguir, apresento a fala escrita de Freire (2020) que foi lida coletivamente no encontro 1.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, ermo, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu. (FREIRE, 2020, p. 43-44).

Antes de ir para as falas das participantes, é necessário analisar a escrita de Paulo Freire no fragmento anteriormente apresentado, e compreender teoricamente o que seria o “gesto” docente apresentado de forma tão significativa pelo autor.

Percebemos no fragmento que Freire (2020) (re)constrói uma de suas memórias mais marcantes da vida escolar através de um gesto não-verbal de seu professor, classificado como “simples” e “aparentemente insignificante”, mas que para o autor, enquanto aluno “inseguro” e de “futuro incerto”, valeu como uma “força formadora”, e, anos depois, está presente em sua obra para exemplificar uma educação essencialmente humana.

Vale ressaltar que ao apontar para o “gesto”, Freire seria um dos primeiros teóricos a fomentar, no Brasil, estudos acerca de “gestos didáticos” ou “gestos

profissionais”<sup>51</sup> em diferentes salas de aulas, e importância destes gestos no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2015), sendo os “gestos didáticos” amplamente e canonicamente, anos mais tarde, teorizados a partir dos trabalhos de Schneuwly (2000) e Aeby-Daghé e Dols (2008).

A partir dos escritos de Freire relatando um gesto de seu professor e de outros de seus textos apontando o caráter essencialmente humano de ensinar, podemos conceituar gestos didáticos como: “[...] correspondentes do agir docente em situação de ensino aprendizagem.” (CERVERA, p. 29, 2015).

Gomes-Santos (2016, p. 13 e 14), por sua vez, aponta que gestos didáticos têm o objetivo de “convencer e engajar” os estudantes, sendo este dividido em duas grandes ações: o gesto de presentificação (tornar presente e palpável o conhecimento, a fase de contextualização) e o gesto de desdobramento ou topicalização (desdobrar o conhecimento, conectá-lo através de práticas).

O autor ainda aponta outras ações que perpassam os gestos didáticos, tais como, o uso de ferramentas pedagógicas variadas, regulação da aprendizagem de seus alunos, entre outros gestos didáticos que remetem a estratégias minimamente planejadas de transferir conhecimento aos alunos, de uma forma técnica, maquinista e que toma extremo cuidado para evitar possíveis erros de gestos oriundos de um profissional “treinado” para ensinar, e não para demonstrar que é um ser humano, lidando com gente (FREIRE, 2020).

Freire (2020), no entanto, ao citar o “gesto” não verbal de seu professor fazia referência a algo muito mais amplo e complexo do que o que professores aprendem em suas formações iniciais e continuadas, muitas vezes permeadas de aulas sobre o que fazer e não fazer em sala de aula. Freire auferia a um gesto que perpassava qualquer conhecimento técnico, atitudinal, de transferência de conhecimento, pois “o gesto humano [...] não pode ser mecanicamente programado.” (CORTEZE; CONTE, 2010, p.45).

Freire (2020) se referia a um gesto que nós, enquanto sujeitos não somos capazes de manifestamos de forma programada e inatural. Freire (2020) se referia a um gesto de afetividade, de amorosidade em uma relação verdadeiramente humana (VECCHIA, 2006), e como esse gesto pode ter um caráter transformador na vida de mulheres e homens que são *afectados* pelo outro.

---

<sup>51</sup> Oliveira (2013) e Silva (2015) tratam, em suas teses de doutorado, “gestos didáticos” e “gestos profissionais”, respectivamente como “equivalentes” ou “sinônimos”.

Quando o professor de Freire (2020, p. 43) “balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração”, está revelando as suas “concepções de educação, de ser humano e de mundo” (CORTEZE; CONTE, 2010, p. 47). Ainda segundo Corteze e Conte (2010, p. 47), “os gestos complementem as palavras como se falassem e falam numa outra forma de linguagem”.

As participantes relataram, a partir da leitura da leitura de Freire (2020), experiências com professoras e professores que tiveram atitudes aparentemente “singelas” ou muitas vezes vistas como “invisíveis” dentro do trabalho docente, mas que também serviram como “força formadora” para suas vidas.

PROF.<sup>a</sup> 8, uma das participantes, relatou que, em seu período escolar, sofreu “psicologicamente” com a disciplina de matemática. Revelando ser uma aluna tímida e possuindo, na visão de seus professores, “dificuldade com números”, PROF.<sup>a</sup> 8 relata que seus professores eram autoritários e hostis com seus maus resultados na disciplina, e a observavam de forma negativa, como “*um caso sem solução*”.

No final do ensino fundamental, no entanto, a participante relata que teve um professor específico que a “*olhou de forma diferente*”, demonstrando “afeto”, “compreensão” para com a dificuldade da aluna, o que resultou em uma evolução de notas e até mesmo uma nota 10 na disciplina que outrora ela tinha dificuldades. A participante revela que, após o ocorrido, sentiu que poderia “*vencer dificuldades*” a partir do momento que outra pessoa acreditou nela.

As demais participantes, relataram, a partir da leitura do fragmento de Freire (2020) sobre seu professor de língua portuguesa, professores que marcaram sua vida escolar em diferentes áreas do conhecimento, e que se mantém presentes em suas memórias como um exemplo de “amorosidade” a partir de “pequenos” ou “grandes” gestos que promoveram encorajamento.

As oito participantes apontam características similares aos professores amorosos que tiveram em sua vida escolar: todas citam que eram professores que as encorajavam a superar dificuldades, acreditavam em seus alunos e o auxiliavam a superar desafios removendo suas baixas expectativas sobre si próprias. Professores que, possivelmente, eram educadores dialógicos/libertadores e, por serem assim, amorosos.

Vale ressaltar, no entanto que, de modo geral, fica claro nas falas das participantes, que elas não associam a amorosidade docente a uma postura apenas “afetiva”, “simpática” e “amorosa”, mas com uma postura revolucionária de um

professor para com alunos, uma postura docente que promove mudanças significativas na vida escolar e pessoal do discente, conscientização, como ação que gera transformação dos sujeitos, transformações que perpassam a vida escolar e suas meras formalidades, como avaliações e afins. (FREIRE, 2019).

Em relação à educação bancária e educação libertadora, as participantes foram categóricas em afirmar que a educação bancária ainda é encontrada nas escolas estaduais, mas que há um caminho de professores problematizadores lutando para a educação ser, de fato, dialógica.

No quadro a seguir, podemos ver a percepção das participantes acerca da educação bancária e a educação libertadora/problematizadora/dialógica.

QUADRO 9- Percepção das participantes

Percepção das participantes sobre educação bancária e educação libertadora/problematizadora/dialógica	
PARTICIPANTE	FALAS
PROF. <sup>a</sup> 1	<i>"[...] professor não é só para dar conteúdo, vai lá, toca conteúdo, depois eles fazem o ENEM... Não é só isso. Eles têm muitas outras necessidades."</i>
PROF. <sup>a</sup> 2	A professora não falou sobre a dicotomia no encontro I, embora estivesse presente.
PROF. <sup>a</sup> 3	<i>"Uma educação em que o professor deposita apenas o conhecimento sobre o aluno, sem diálogo e sem reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem não é educação. A educação liberta."</i>
PROF. <sup>a</sup> 4	<i>"A gente vive em uma sociedade que ainda cobra uma educação bancária. Eu concordo plenamente com o Freire, fico encantada em como uma pessoa pode escrever e refletir sobre coisas que são tão verdade, mas por outro lado essa educação bancária ainda é a forma que o aluno vai precisar nas provas como ENEM e vestibular, então eu acho que professor tem que saber dosar, nem só dialógica, nem só bancária. O que o aluno vai enfrentar na sua vida é a cobrança de um conhecimento puro, decorado, então é complicado, eu acho que o professor precisa dosar, não ser simplesmente só uma educação bancária porque é horrível, mas temos que ver a realidade que a gente vive, que nosso aluno tem..."</i>
PROF. <sup>a</sup> 5	<i>"A gente tem que vencer conteúdos, independente se o aluno aprendeu ou não. Isso tá no currículo. Tu tens que ministrar aulas com conteúdo independente de se o aluno aprendeu ou não o conteúdo."</i>  <i>"Os alunos são muito cobrados por ter um conhecimento decorado."</i>
PROF. <sup>a</sup> 6	<i>"A abertura do diálogo depende da direção da escola, não dos professores. Tem gestão que obriga professor a só dar aula [de forma bancária]."</i>
PROF. <sup>a</sup> 7	<i>"A educação ainda é meio bancária. A gestão escolar ainda influencia muito para ter sensibilidade para abertura de diálogo em sala de aula, autonomia, né?"</i>
PROF. <sup>a</sup> 8	<i>"A gestão influencia muito nesse processo [de educação libertadora]. Muitas vezes essa gestão não é democrática. Vemos uma briga de egos entre diretores, o resto não é ouvido."</i>

Fonte: Autora (2021).

Podemos inferir que as professoras participantes ainda observam práticas pedagógicas bancárias em seus lugares de trabalho, e auferem essas práticas à cobrança social para os alunos terem conhecimento “bruto”, não refletido, mas decorado para passar em exames, como por exemplo, o ENEM, e também à gestão escolar das escolas, vistas pelas participantes como agentes que corroboram para que a educação bancária seja perpetuada, o que nos faz retornar à discussão acerca da influência neoliberal na Educação da qual Freire (2020) era um ferrenho crítico bem como a um dos fatores para a desprofissionalização docente e o fracasso da escola pública: *a standardização do trabalho*. (JEDLICKI; YANCOVIC, 2010).

Podemos inferir também, a partir dos dados, que a maioria das professoras possui clareza quanto ao conceito de educação bancária, porém também notamos que a PROF.<sup>a</sup> 4 ao afirmar que *o “professor tem que saber dosar, nem só dialógica, nem só bancária”*, está, possivelmente, observando a educação libertadora como desprovida da rigurosidade metódica.

Também podemos coligir que as professoras sofrem com a cobrança por uma educação bancária de seus superiores, vistas aqui como as representantes da gestão escolar (diretores e supervisores), e cabe a estas decidirem se a educação será bancária ou dialógica (vide relatos de PROF.<sup>a</sup> 1, PROF.<sup>a</sup> 5, PROF.<sup>a</sup>6, PROF.<sup>a</sup>7 e PROF.<sup>a</sup>8), o que corrobora para inferirmos acerca de um possível conflito no que tange a gestão democrática (VEIGA, 1995), tendo em vista que em diversos momentos ao longo dos encontros as professoras se colocam como ausentes de decisões internas de suas escolas bem como apontam que são excluídas dos processos de construção de políticas educativas, principalmente durante o período de pandemia ocasionada pela Covid-19.

Em relação a educação libertadora (FREIRE, 2019) ainda podemos verificar na fala da PROF.<sup>a</sup>4 que ela acredita que a escola pública possui maior abertura à educação dialógica em comparação à escola privada. A participante comenta que:

*Eu vejo que na escola pública, nós temos mais opções de fazer uma educação dialógica. Na escola privada tu tem muita aquela questão da pressão do vestibular, né? Então tem que passar no vestibular, tem que fazê-los passarem no vestibular, e aí vamos para esse lado... Eu tenho uma disciplina na ESC 1 que é sobre vivências juvenis, então é um componente curricular para trabalhar a dialogicidade com os alunos, dar eles a oportunidade deles [dos alunos] também exporem suas opiniões, e falarem das vivências deles, por exemplo. Na pauta, entra questões de gênero, de cidadania, eu tô trabalhando Fake News com eles, são coisas que estão no cotidiano deles, né? A gente tenta fazer com que eles participem, nessas aulas remotas é mais difícil, mas a gente tenta de forma escrita, mas eu vejo*

*que na escola pública a gente tem mais espaço para construir uma educação dialógica.* (MACHADO, 2021).

Podemos observar no excerto de fala anterior, que a PROF.<sup>a</sup> 4 aponta que a escola pública oferece mais opções para uma educação dialógica, especificamente, na visão dela, ofertando um currículo que fomenta a participação direta dos alunos, dialogando com o professor e tendo voz de fala sobre assuntos que fazem parte de suas vivências, o que indica que a escola pública e a Educação Popular em sua completude estão mais inclinadas à educação dialógica ensejada por Freire (2019), conseqüentemente, à amorosidade.

### **Subcategoria 1.2: a amorosidade no (insalubre) trabalho docente**

*Como é que uma escola cheia de goteiras, com vidraças arreventadas e o frio do inverno entrando, com gabinetes sanitários sujos, sem material e com professores mal pagos, pode atrair quem quer que seja?* (FREIRE, 1991, p. 21).<sup>52</sup>

Ser professora ou ser professor no Brasil é ser visto (e adjetivado) de diversas formas pela sociedade, sendo majoritariamente negativas como mostra o estudo de Paiva, Junqueira e Muls (1997) que revela que a visão negativa que os professores sofrem da sociedade é, principalmente, em razão da pauperização docente.

Gomes-Santos (2016, p.12) aponta que “o que faz o professor em sala de aula já foi considerado missão, sacerdócio, didática, mediação, entre outros rótulos. Tem sido considerado também, hoje em dia, trabalho.<sup>53</sup>”. Percebemos, através da citação do autor, que muitas vezes a função social do professor é apregoada distintas funções que, muitas vezes, não são vistas como trabalho, o que nos leva a retornar ao conceito teórico de desprofissionalização (FREIRE, 1993; OLIVEIRA, 2004; JEDLICKI; YANCOVIC, 2010, entre outros) presente em nosso referencial teórico-conceitual e no presente capítulo.

<sup>52</sup> Freire faz essas perguntas ao ser questionado sobre o porquê os alunos não gostam de ir à escola.

<sup>53</sup> Gomes-Santos (2016) justifica que o que faz os professores deve ser considerado trabalho em razão de: “Na ação de ensinar encontram-se pelo menos três ingredientes do conceito de trabalho, conforme tratado na história do pensamento social: a ação de um sujeito sobre um objeto com o auxílio de um instrumento, resultando dessa ação um produto. No caso do trabalho de ensino, o professor atua sobre os processos de apropriação do conhecimento pelo aluno utilizando-se de diferentes instrumentos ou ferramentas e visando a um produto (a transformação desses processos de apropriação, ou seja, a aprendizagem dos alunos).” (GOMES-SANTOS, 2016, p. 12).

Freire (1991, p. 21), pontua que “ninguém é educador por simples acaso. Ninguém forma por formar.”, logo ser professor não é uma escolha banal, mas que implica compromisso social, principalmente com os alunos que estão em situação de opressão.

Tendo em vista a “evolução” de nosso contexto atual, do que o professor faz ser reconhecido como trabalho, as participantes da pesquisa apontaram em suas falas experiências de seus trabalhos em sala de aula, falando o que, afinal, faz uma professora em sala de aula, relatando um cotidiano permeado de incessante luta por profissionalização.

PROF.<sup>a</sup> 1 fala sobre práticas pedagógicas que revelam amorosidade em contexto de ensino, como a prática da acolhida. Ao apontar que em sua escola, que sofre com precarização há anos, ausência de reformas, de acessibilidade para alunos cadeirantes em razão de tombamento municipal e também de ventiladores e ar condicionados estragados, e nunca concertados por falta de verba, tenta transformar o ambiente escolar em um lugar aconchegante para os alunos, o que favorece sua prática pedagógica e vai ao encontro da “boniteza” necessária ao contexto escolar apregoada por Freire (2020). Ela comenta que:

*Lá na ESC 1, as crianças tem o hábito de levar chimarrão para poder se aquecerem. E dependendo de cada professor, uns permitem, outros não permitem porque não tem controle da turma e tal. E nas minhas aulas eu sempre permito, pelo frio extremo que eles passavam e o chimarrão aquecia, então eu conseguia organizar de uma forma que aquilo não virasse uma sala de visita, que um ficasse passando chimarrão para o outro e virasse uma bagunça. E eu briguei por isso dentro da escola para eles terem esse direito pelo chimarrão pelo frio extremo que era na escola de manhã, e era a única forma deles se aquecerem, então eu entendia que com o chimarrão e eles se aquecendo, eles conseguiam prestar mais atenção nas coisas que eu falava... O aluno ali na tua frente, parado, tremendo de frio... Ninguém aprende com frio, com fome. É uma questão que se fala: “gente, por favor, o nosso clima é diferente, a escola é ampla, as salas são enormes, sem ar condicionado e com janelas quebradas, e eles estão com frio. (MACHADO, 2021).*

Freire (2020) falava da necessidade de práticas de acolhida dos alunos, da necessidade de um lugar com beleza, “uma concepção de vida” para Freire assim como a amorosidade (REDIN, 2010, p. 92) para se ensinar, mas também fala que essa “boniteza” necessita ser oriunda de um querer-fazer que está além dos professores, mas é uma responsabilidade do Estado.

Para Freire (1991, p. 22), “para tornar a escola um lugar melhor, é preciso refazer a escola”. Esse (re) fazer é, segundo o autor, com deve ser feito com beleza,

com um profundo olhar estético de amor pelas mulheres e homens, essencialmente com amorosidade. Esse (re) fazer utópico, esse (re) fazer inédito viável da escola (REDIN, 2010) é através da “denúncia da realidade injusta e um anúncio de um mundo melhor” (REDIN, 2010, p. 92).

PROF.<sup>a</sup> 2 revela em sua fala que as escolas estaduais sofrem com deterioração e abandono a nível estadual (RS, no caso) e nacional nos últimos anos. Ela argumenta que:

*Eu acho que o ser humano tá muito desumano, né? E as nossas escolas estão sucateadas, principalmente as do estado [do RS]. Tu observas que não tem mais aquela amorosidade que tinha, porque antes as escolas do estado eram super bem estruturadas. Eu me lembro assim que logo que eu comecei a lecionar eu achava a ESC 1 e a ESC 5 fantásticas, maravilhosas e as dos municípios pareciam tão empobrecidas. Hoje em dia, é o contrário. Ser professora do estado também era um status. Eu acho que as nossas escolas deveriam ser um espaço aconchegante, bem organizado, amoroso, com todos os ambientes acolhedores para que o aluno pudesse permanecer e retornar todos os dias. A gente como professor precisa acolher, cativar os seus estudantes, e até o momento a gente precisa seduzir nossos alunos, mas para que isso ocorra a gente precisa ter um espaço acolhedor, e com escola sucateada, sem vidro, com a criança com frio, sem as mínimas condições, com condições insalubres, que muitas escolas estão demonstrando, sem acessibilidade, como é que a gente vai fazer esse trabalho? Nós precisamos “seduzir” nossos alunos, acolher, com atividades significativas para eles. E como tu vai oferecer isso com espaços que não tem aconchego nenhum? Lugares sem uma alimentação adequada?” (MACHADO, 2021).*

Em relação à “acolhida”, esse tema é citado por Dickmann e Dickmann (2018, p. 2) em seu trabalho. Os autores, ao “reinventarem” Paulo Freire, afirmam que:

*Todos nós gostamos de ser acolhidos ao chegar à sala de aula, queremos sentir e vivenciar a aceitação e o reconhecimento dos outros. Como integrantes do grupo, como companheiros de caminhada na comunidade, como partes importantes do processo de convivência que nos torna mais humanos – a acolhida é o primeiro momento da humanização. Acolher o outro é um gesto de amor e alteridade, de tolerância com o diferente e de respeito à diversidade – que, de alguma forma, se traduz também como uma pedagogia da amorosidade.*

Embora em sua fala, PROF.<sup>a</sup> 2 revela sua insatisfação com o sucateamento da escola estadual, aponta práticas pedagógicas inclusivas que vão ao encontro da pedagogia da acolhida e da amorosidade postulados por Freire ao apontar que, embora em condições adversas, lute para manter a boniteza de sua escola, percebendo que a mesma é essencial para cativar os alunos a querer frequentar a escola (FREIRE, 1991).

A participante revela práticas afetivas com suas turmas com o objeto de incluir alunos com deficiência, por exemplo, bem como práticas de acolhida para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Relatando práticas pedagógicas com o objetivo de incluir adolescentes e adultos excluídos pela sociedade em contexto educacional, em uma escola que não estava oferecendo merenda aos alunos, PROF.<sup>a</sup> 2 revela um cotidiano permeado por amorosidade às classes populares ao assumir um compromisso social com as mesmas, e transformação social através da Educação, como no relato a seguir, em contexto de Educação de Jovens e Adultos em uma das áreas mais vulneráveis de Bagé (RS).

*Eu tive uma turma de EJA na ESC 2. Na noite, no inverno, a gente fazia o mutirão da sopa. Cada um trazia o que tinha em casa, e a gente fazia um sopão. Eu ia pra cozinha, eles ficavam estudando. Um levava uma batata, outro uma cebola e a gente fazia um sopão para que todo mundo ficasse aquecido, bem alimentado e quisesse voltar pra escola. Eles não desistiram, aprenderam a ler, inclusive adolescentes que não queriam estudar começaram a ir todos os dias por causa do sopão. No inverno, era sopa. No verão, carreteiro<sup>54</sup>. Foram dois anos de aprendizagem extremamente significativos na vida da gente, e nós nos tornamos grandes amigos. Era um momento com grande aprendizagem. (MACHADO, 2021).*

De maneira geral, as professoras demonstram que possuem práticas pedagógicas inclusivas diversas para alcançar um objetivo em comum: “ensinar”, a função social da escola, a todos, em uma perceptiva que inferimos como libertadora, por ser libertadora essencialmente com amorosidade.

Em alguns outros depoimentos no que tange essas práticas, as demais professoras revelam práticas que podem ser vistas como meritocráticas para conseguir atingir o objetivo de ensinar, e engajar os estudantes, sendo a meritocracia uma prática que pode ser vista como uma prática excludente, logo a amorosidade não é evidenciada na mesma. Podemos observar isso nas falas das participantes PROF.<sup>a</sup> 3, PROF.<sup>a</sup> 5 e PROF.<sup>a</sup> 6.

*Eu fui trabalhar com adolescentes e aí fiquei apavorada. Eu só trabalhava antes com pequenos e adultos. E me deram um nono ano, e eu fiquei muito preocupada [...]. E aí eu marcava tema, chegava no outro dia, e perguntava pra eles se tinham feito o tema, e eles: “Não”. E aí perguntei pra outras professoras: “eles fazem os temas com vocês?” E elas: “Não. A gente marca e marca e eles não fazem tema.” E aí eu cheguei na aula e disse pra eles:*

---

<sup>54</sup> Prato típico da gastronomia gaúcha, feito com arroz, carne-seca e temperos e/ou legumes. (definição minha).

*“se vocês fizerem o tema, vai ter um pouquinho de futebol”. E aquele futebol me rendeu, porque é complicado eles jogando futebol fora da educação física, né? Mas foi o único jeito que eu consegui. E todos começaram a fazer os temas para ter aquele momento do futebol? Porque com os meus pequenos eu já fazia assim. Sempre fazia na sexta-feira: “fez tudo, pode ir jogar.” E quem não fez nada, não joga. E todo mundo sempre participou. E os jovens porque não seria o mesmo, né? E aí eles faziam os temas, os trabalhos, faziam tudo. E eu nunca mais tive trabalho nenhum, então... E depois tinham problemas de fazer a Provinha Brasil, aqueles testes que vem do governo federal, aquilo aumenta a nota, né? E eles não queriam, faziam de qualquer jeito e tal. E eu falei gente: Vamos nos preparar para a nota do colégio melhorar. Se a nota do colégio não melhorar é como se a gente não tivesse dando aula direito pra vocês, então vocês vão se preparar para fazer esse teste, assim vocês já tão se preparando para o vestibular mais tarde. E comecei a premiar as melhores notas. Passava na Cacau Show<sup>55</sup> e comprava... Dentro da sacolinha, bem bonitinha. E chamava a diretora e a supervisora para entregar para quem tirou a melhor nota. E foi bem legal. (MACHADO, 2021).*

PROF.<sup>a</sup> 5 vai ao encontro da fala de PROF.<sup>a</sup> 6. Ela comenta que: *“Eu já fiz também [premiar alunos por desempenho escolar]. Com um nono ano. Eles se estimulam horrores. Se esmeram.”* (MACHADO, 2021). Por sua vez, PROF 3 também concorda com ambas. Ela aponta que:

*Isso que a PROF.<sup>a</sup> 6 falou e a PROF.<sup>a</sup> 5 falou é verdade, né? Até tem correntes que são contra a gente fazer esses estímulos, premiar, mas às vezes, na escola é a única possibilidade. A gente tem que usar essas estratégias, né? Com todos, anos iniciais e finais e ensino médio, é difícil mesmo eles seguirem tudo que a gente propõe, então às vezes é a forma mesmo, os pequenos mesmo, que tão ali e tem um comportamento em casa, de certa forma temos que padronizar o nosso atendimento, porque são uns quantos, e a educação não é individual, é coletiva, então o nosso tipo de educação [com salas superlotadas] temos que ter estratégia, para facilitar até para a gente mesmo. Os pequenos tem o recreio, vamos brincar, vamos deixar na pracinha se todos fizerem. Infelizmente a gente tem que usar essas estratégias para estimular, e o pior é que funciona... é aquela logica da sociedade, da família, de recompensa, né? É meio difícil fazer um trabalho diferente disso, porque é a nossa cultura, né? A gente tenta flexibilizar isso, fazer diferente, mas no final a gente tem que se adaptar, às vezes essa lógica mais tradicional a gente tem que usar a nosso favor. (MACHADO, 2021).*

Podemos perceber nos três depoimentos que as participantes observam a recompensa como uma estratégia para aprendizagem, seja a aprendizagem diária, seja a aprendizagem de provas do Governo Federal, como a citada pela PROF.<sup>a</sup> 6, a Provinha Brasil.

Podemos perceber que, ao contrário da PROF.<sup>a</sup> 5 e PROF.<sup>a</sup> 6, a PROF.<sup>a</sup> 3 não observa de forma totalmente positiva a prática de recompensar alunos por realizarem atividades, por exemplo, mas percebe como uma prática válida em contextos

---

<sup>55</sup> Loja de chocolates (definição minha).

desfavoráveis ao professor (salas superlotadas, difíceis de ministrar aulas) que, segundo ela, é necessário adaptação.

Porém, é necessário destacar que práticas meritocráticas, de recompensa, denotam a um sistema capitalista, reacionário e que não circunda a educação dialógica, além de ser, notoriamente, excludente e ir ao encontro do conceito já discutido ao longo da investigação, a standardização do ensino.

Em contrapartida, podemos inferir que os professores que participaram da pesquisa representam uma amostra de docentes que está tentando sobreviver à condições de trabalho adversas e que fomentam práticas desprofissionalizantes<sup>56</sup> (como por exemplo, a professora que realiza um mutirão para alimentar alunos de uma escola desprovida de merenda, atitude que é do “caráter específico da profissão professor” (JEDLICKI; YANCOVIC, 2010, p. 1), a professora que “briga” para que seus alunos façam rodas de chimarrão dentro de sala para se aquecerem em sala com ar condicionado e janelas quebrados, e também práticas excludentes, como evidenciadas por professoras que recorrem à meritocracia para obterem engajamento discente, conseguir atingir a todos os estudantes e também atingir resultados de avaliações propostas pelo Governo Federal.

Através da investigação das práticas pedagógicas inclusivas das participantes com o intuito de compreender o conceito de amorosidade presente nas mesmas, identificamos as contribuições do conceito de amorosidade freiriana para a realização de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitam a inclusão de alunos em situação de exclusão através das falas das professoras. É possível inferir que elas buscam e lutam pela boniteza (FREIRE, 2020) do ambiente escolar para acolher todos os estudantes e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Acolher é incluir e um “gesto de amor” que evidencia a pedagogia da amorosidade (DICKMANN; DICKMANN, 2018, p. 2), do diálogo, sendo o diálogo uma prática pedagógica na concepção freiriana (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Foi evidenciado também nesta categoria também de atitudes que evidenciam a criticidade a respeito da educação bancária em contraposição à educação bancária.

---

<sup>56</sup> Compreendemos por práticas desprofissionalizante àquelas que vinculadas à desprofissionalização docente (JEDLICKI; YANCOVIC, 2010), como pontuamos no capítulo 2, Referencial teórico-conceitual, e também discutimos no presente capítulo.

## Categoria 2 – Inclusão escolar

*“Conhecer é interferir na realidade conhecida.”*  
Paulo Freire

A inclusão foi um dos temas do curso de extensão, tendo em vista nossos objetivos específicos para esta pesquisa em nível de Mestrado, e as articulações possíveis entre inclusão e amorosidade, sendo discutidas especificamente com maior afinco no encontro 2.

No referido encontro, as participantes realizam previamente uma leitura da última carta escrita por Paulo Freire, intitulada “Do Assassinato de Galdino Jesus dos Santos – Índio pataxó”. A partir dessa leitura, as participantes discutiram a respeito da inclusão escolar e da diversidade presente em suas salas de aulas, abordando em suas falas a tipologia das barreiras, verbalizando que em suas escolas há barreiras físicas (EMMEL; CASTRO, 2003) como a ausência de acessibilidade para cadeirantes, por exemplo, e, principalmente, barreiras atitudinais (TAVARES, 2012) oriundas das comunidades escolares, como por exemplo de barreiras atitudinais de “substantivação” (tratamento da pessoa com deficiência como um “todo” deficiente), “rejeição” (barreira citada como presente entre pais, professores e colegas) e “baixa expectativa” em relação às habilidades da pessoa com deficiência, barreiras observada nos professores (TAVARES, 2012), e que para remover essas barreiras à aprendizagem de seus alunos, na maioria das vezes, precisam recorrer a si próprias, pois as professoras não possuem relacionamento direto com AEE.

Antes de iniciar a discussão e apresentação dos dados é necessário apontar que adoto fundamentalmente o conceito de inclusão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (2009), que define esta como:

[...] un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños – esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje –, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes. La educación tiene lugar en múltiples contextos, tanto formales como no formales, y en el seno de las familias y de la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es un asunto marginal, sino que reviste una importancia crucial para lograr una educación

de buena calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más integradoras. La educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA, 2009, p. 4).<sup>57</sup>

O conceito de inclusão apontado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (2009) é amplo, e propicia que os educadores e demais envolvidos na educação pensem o processo de inclusão de forma igualmente ampliada (BRIZOLLA, 2021). Desta forma, a inclusão é um processo que busca que a educação seja para todas e todos, independentemente das diferenças que destoem dos padrões econômicos e sociais paradigmáticos.

Este conceito de inclusão se alinha totalmente ao conceito de Educação Popular proposto por Paulo Freire, pois a educação é um direito de todos e o fortalecimento da Educação Popular implica em revolução social.

A Educação Popular, assim como a inclusão, é para todas-os presentes em grupos sociais majoritários ou grupos sociais minoritários, sendo também para os grupos majoritários, porque estes, assim como minoritários, precisam compreender criticamente seus lugares no mundo para transformá-lo (FREIRE, 2019). E mais do que conceito “utópico”, a educação para todos<sup>58</sup> é um direito constitucional no Brasil.

É necessário ressaltar ainda que o conceito de utopia para Paulo Freire não é algo irrealizável como o senso comum costuma apregoar ao autor, afirmando frequentemente que o educador é “muito utópico” (FREITAS, 2010, p. 663).

Utopia, para Freire, tem a ver com concretude, com “sonhos possíveis” (FREITAS, 2010) e não impossíveis, sendo diretamente relacionadas com a esperança, outro conceito que, segundo Freire, também é distante da esperança de “esperar” passivamente, outro significado erroneamente apregoadado à esperança

---

<sup>57</sup> [...] um processo que envolve a transformação das escolas e de outros centros de aprendizagem para atender todas as crianças - isto é, meninos e meninas, alunos que pertencem a grupos minorias étnicas e linguísticas ou populações rurais, aqueles afetados pelo HIV e AIDS ou deficientes e com dificuldades de aprendizagem -, e também fornecer oportunidades de aprendizagem para todos os jovens e adultos. Tem como objetivo acabar com a exclusão que é uma consequência de atitudes negativas e uma falta de atenção à diversidade no que tange raça, status econômico, classe social, origem étnica, idioma, religião, sexo, orientação sexual e habilidades. A educação ocorre em vários contextos, tanto formais como não formal, e dentro das famílias e da comunidade no seu conjunto. Portanto, a educação inclusiva não é uma questão marginal, mas é de importância crucial para alcançar uma educação de boa qualidade para todos os alunos e para o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas. A educação inclusiva é essencial para alcançar a equidade social e é um elemento constitutivo da aprendizagem ao longo de toda a vida. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA, 2009, p. 4). (Tradução minha).

<sup>58</sup> Constituição Federal Brasileira (1988) – Art. 205. A referência completa do documento encontra-se nas Referências.

como substantivo e verbo esperar, como legitimamente uma ação. Para Freitas (2010, p. 665):

É relevante destacar a peculiaridade de Paulo Freire como um educador utópico, já que a utopia se faz necessária para que a prática educativa se realize como enfrentamento ao contexto atual. O fortalecimento da utopia é uma importante contribuição da obra de Paulo Freire para a qualidade social da formação com educadores e educadoras.

As participantes do curso de formação alinham suas ideias sobre inclusão ao discurso freiriano e ao conceito de inclusão proposto pela ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA (2009) ao apontarem que observam a educação inclusiva de forma ampla, e não “somente para alunos com deficiência” (MACHADO, 2021), como aponta a PROF.<sup>a</sup> 2.

Portanto, inclusão, para essas professoras, envolve vai além de incluir em suas salas de aula alunos com deficiências, mas sim incluir todo o aluno que destoa de padrões sociais historicamente construídos, pois todos somos diferentes por sermos “gente” (FREIRE, 2020).

Podemos inferir, através dos dados coletados, que inclusão é, para estas educadoras, incluir todo o aluno ou toda a aluna que faz parte de padrões sociais considerados “anormais”, possuindo características que destoam do padrão heteronormativo postulado por Louro (2000, p.9), ou seja, toda-o-aquela-e que não é “homem, branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão.”

Para Louro (2000), os indivíduos que destoam do padrão heteronormativo aceito pela sociedade, se tornaram grupos minoritários, sujeitos a não serem percebidos pelo currículo escolar e pela educação como um todo. Figuras silenciadas, marginalizadas, que existem em um mundo heteronormativo, com padrões sociais dominantes, desprovido de diversidade e provido de preocupante violência simbólica (BOURDIEU, 1998).

No que tange incluir alunos que destoam do padrão “normal”, heteronormativo, os dados revelam algumas das participantes detalhando momentos de suas vidas docentes em que tiveram que intervir em uma realidade conhecida (e excludente) (FREIRE, 1979). São os casos pontuados pelas seguintes participantes: PROF.<sup>a</sup> 1 e PROF.<sup>a</sup> 2.

PROF<sup>a</sup>.1 aponta que, em mais de vinte anos como docente de uma escola de ensino médio, ESC 1, vivenciou diversos casos de exclusão de alunos, seja em atitudes de outros professores ou de seus próprios alunos que excluía colegas. A participante relata detalhadamente um caso específico, que ocorreu com um de seus alunos. Podemos ver no relato a seguir:

*Eu tive uma experiência na escola ESC 1. Eu tinha um primeiro ano há uns 5 anos ou mais. [...] Toda a vez que eu entrava na sala de aula tinha um odor muito diferente. E era de se sentir mal. E toda a vez que eu entrava, eu sentia aquele odor. Isso começou a virar motivo de chacota entre os alunos, sabe? Eles faziam brincadeiras, falavam que era fulano e tal... Era um cheiro muito forte. E caminhando entre eles, eu descobri quem era o aluno que tinha esse odor. Um dia, quando a turma saiu pro recreio, fiquei conversando porque os colegas estavam fazendo bullying direto. Ele já tava se sentindo muito mal porque os alunos já tavam deixando claro que estavam se referindo a ele nas "brincadeiras". E realmente era. Quando a turma saiu da sala, e eu tive a oportunidade de ficar com ele na sala de aula, conversando descobri que ele tinha um tumor na perna, e esse tumor estava tomando conta do pé e da perna, em um estágio muito avançado. Os colegas que nunca se aproximaram desse aluno porque achavam que era sujeira, que era porque o menino era negro, que ele era sujo, que não se higienizava, que era cheiro de chulé, sabe? Isso foi uma coisa que me marcou muito porque: por que só eu percebi, eu, PROF.<sup>a</sup> 1? Quantos professores passavam por aquela sala durante o dia? Eu tinha uma hora aula num dia, duas horas aula outro dia... Por que eu percebi e outros colegas não perceberam e deixaram que esse aluno fosse humilhado, fosse feito bullying com ele durante tanto tempo? Todas os outros professores não tiveram esse olhar de chamar e perguntar o que que está acontecendo. E vou te dizer mais: pra eu descobrir que era um tumor, que estava no pé, nós tivemos que conversar muito. Eu tive que retirar ele da sala antes de terminar o recreio, e conversar com ele em particular por horas para ele me dizer que era isso, e que isso incomodava ele [...] Depois dessa nossa conversa, ele me agradeceu e disse: "professora, muito obrigada por tu ter olhado para mim, de ter me chamado para conversar porque eu tenho muita vergonha disso". E depois dessa nossa conversa, eu tomei aquilo para mim. Eu tinha que ajudar mais que só ouvir. Eu pedi permissão dele para levar o caso para a direção da escola, para a orientadora escolar, e pedi para que eu pudesse intervir e ajudar. Eles me autorizaram. Através de ter descoberto isso, nós [professores e alunos] começamos uma campanha para ele conseguir um médico, para ele ter o atendimento que ele não tinha. Ele me falava: "professora, eu não tenho condições de pagar um médico, eu não tenho condições, eu sei que é uma coisa grave, mas não tenho como tratar", porque ele era muito, mas muito pobre. Muito mesmo. Essa história me marcou muito porque o desfecho dela é muito triste. Ele não morreu, mas ele perdeu a perna, né? Ele teve que fazer uma cirurgia, teve que retirar a perna, eu fui visitar ele no hospital várias vezes. Ele me ligava do hospital chorando de dor, porque as amputações foram várias. Ele começou tirando o pé, depois, à medida que os médicos viam que tinha metástase em algum lugar, eles retiravam. E nesse meio tempo, eu fui para o hospital, fiz bolo, sentei do lado dele, tentei aliviar a dor dele com minhas palavras, com meu carinho e com o meu amor. E fizemos campanha na escola para conseguir a prótese. Hoje ele tem a prótese, hoje ele tá bem, mas a pergunta que eu te faço, e a pergunta que eu sempre me faço: "Como nenhum colega percebeu isso antes?" "Por quê que não percebeu?" E eram só comentários: "Nossa, aquela sala tem um cheiro horrível", "Nossa aquela sala os alunos não tomam banho." Mas será que é isso mesmo? Será que tu parou para olhar aluno por aluno, e perguntar, e perceber, para e perceber se*

*é isso mesmo que tá acontecendo... Eu acho que isso falta na nossa prática, sabe? De ter um olhar mais amoroso, afetuoso, ver aluno com aluno, qual é a necessidade. Isso me marcou muito. Eu tenho contato com ele até hoje. Fomos à casa dele, levamos alimento. Fizemos o que a gente podia fazer, o pouco que nós poderíamos fazer, mas acho que é uma história que merece ser compartilhada só para a gente ver que professor não é só para dar conteúdo, vai lá, toca conteúdo, depois eles fazem o ENEM... Não é só isso. Eles têm muitas outras necessidades. (MACHADO, 2021).*

No longo excerto da PROF.<sup>a</sup> 1, temos uma série de fatores a analisar, em uma perspectiva inclusiva e, por ser inclusiva, também uma perspectiva freiriana. No excerto, além da professora, temos, a partir do seu olhar, mais três representantes de sujeitos ativos no relato narrado pela PROF.<sup>a</sup> 1: o aluno em situação de exclusão escolar, os colegas desse aluno, que praticavam *bullying* contra o estudante e os demais colegas professores da PROF.<sup>a</sup> 1 que, segundo seu relato, ignoravam a situação vivenciada pelo estudante em caso de exclusão escolar.

Para melhor compreender a gama de conceitos apresentados no excerto, vou apresentar, um quadro-resumo com as ações e reações de cada um dos sujeitos envolvidos no relato. Logo, vou discutir os conceitos apresentados no quadro.

QUADRO 10- Situação de exclusão

SITUAÇÃO	SUJEITOS	AÇÃO	REAÇÃO
Aluno negro, pobre apresentava mau cheiro em sala de aula.	Prof. <sup>a</sup> 1	Dialogicidade	Escuta freiriana Amorosidade freiriana
			<b>REAÇÃO APÓS INTERFERÊNCIA DA PROF.<sup>a</sup> 1</b>
	Aluno excluído	Silenciamento	Fala
	Colegas - aluno excluído	<i>Bullying</i> e preconceito racial	Acolhida
	Outros Professores - aluno excluído	Indiferença e preconceito	Acolhida

Fonte: Autora (2021).

### PROF.<sup>a</sup> 1 – A DIALOGICIDADE, A ESCUTA FREIRIANA E AMOROSIDADE

Antes de iniciar o texto a respeito da ação, precisamos retomar o conceito de diálogo de Freire (2019, 2020) e como o mesmo ocorre, observando novamente o que foi postulado em nosso Referencial teórico-conceitual, destacando que o diálogo ocorre a partir das seguintes condições: “escuta, silêncio, crença no outro e respeito”. (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 53), e que, antes destas condições é necessário amorosidade para que o mesmo ocorre, pois, de acordo com Freire (2019, p. 111):

“se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.”

Podemos observar que a PROF.<sup>a</sup> 1 buscou investigar, em primeiro momento, a situação do aluno que estava vivenciando *bullying* por parte de seus colegas e indiferença aliado ao preconceito por seus demais professores, investigando seu contexto de atuação: a sala de aula.

Após a PROF.<sup>a</sup> 1 descobrir o que estava ocorrendo, procurou dialogar com seu aluno para descobrir o que estava ocorrendo. Tal atitude revela uma postura não bancária da professora, tendo em vista que a docente relata ter dialogado com seu aluno até mesmo durante seu intervalo de descanso do trabalho com o intuito de descobrir o que acontecia com o aluno: “*Um dia, quando a turma saiu pro recreio, fiquei conversando porque os colegas estavam fazendo bullying direto.*” (MACHADO, 2021).

Ao saber do que se tratava, PROF.<sup>a</sup> 1 relata que tomou a dor de seu aluno para si, relatando que “*tinha que ajudar mais que só ouvir.*”, tal ação diretamente alinhada à escuta, tendo em vista que para Freire (2020, p. 110): “*ensinar exige saber escutar.*”

Também podemos inferir que a participante revela amorosidade pelo diálogo que estabeleceu e por escolher lutar pelo aluno, revelando uma amorosidade pelo aluno em situação de exclusão ao não só ouvi-lo, mas pela conscientização e tomada de decisão frente a uma situação desumanizadora.

## **ALUNO EXCLUÍDO - O SILENCIAMENTO E A FALA**

Através do relato da PROF.<sup>a</sup> 1, percebemos que o aluno em situação de exclusão estava sofrendo *bullying* por parte dos colegas. Podemos deduzir, através dos dados, que ele não relata aos colegas o porquê do mau cheiro que apresenta, fazendo os mesmos conjecturarem que ele possui tal odor por falta de higiene e/ou por ser negro. Podemos inferir que o aluno estava integrado à escola, mas não fazia parte da mesma efetivamente.

Podemos observar também que o aluno é excluído do grande grupo, além de sofrer *bullying*, o que seguramente afetou sua autoestima. De acordo com Paixão, Patias e Dell’ Agrio (2018), quando a autoestima do adolescente é abalada, o indivíduo se fecha emocionalmente, e isso causa diversos problemas de ordem psíquica.

Para um adolescente de autoestima afetada negativamente, é necessário muito confiança em outrem para que ele possa voltar a acreditar em outra pessoa, logo conjecturamos que no diálogo freiriano que esse aluno teve com PROF.<sup>a</sup> 1 ele se sentiu de fato acolhido, seguro e respeitado com ela para contar o que vivenciava, fator que se alinha a pedagogia de amorosidade da professora.

## **PROFESSORES E COLEGAS – A INDIFERENÇA, O *BULLYING* E A ACOLHIDA**

PROF.<sup>a</sup> 1 relata que os colegas do aluno que estava sendo excluído pelo mau cheiro que apresentava praticavam *bullying* e preconceito racial para com o colega. Tal comportamento da turma fica claro em alguns momentos de sua fala, tais como: “Os colegas que nunca se aproximaram desse aluno porque achavam que era sujeira, que era porque o menino era negro, que ele era sujo, que não se higienizava, que era cheiro de chulé, sabe?” (MACHADO, 2021).

Podemos inferir que esses estudantes apresentavam um comportamento opressor (FREIRE, 2001, 2019) para com seu colega, transformando o desconforto que sentiam em sua sala de aula em discursos que revelavam claro preconceito racial (LOURO, 2000) e também possível preconceito de classe (LOURO, 2000), tendo em vista que PROF.<sup>a</sup> 1 revela que o estudante que sofria *bullying* era “*muito pobre*”.

Esses estudantes não só se afastaram e isolaram o aluno do grande grupo, mas também passaram a praticar *bullying* com o colega em razão do mau cheiro que este apresentava, proveniente, segundo eles, de sua cor/etnia e classe social, como podemos ver através dos dados apresentados anteriormente.

De acordo com o dicionário Michaelis<sup>59</sup>, a palavra *bullying* pode ser conceituada como um: “ato agressivo sistemático, envolvendo ameaça, intimidação ou coesão, praticado contra alguém, por um indivíduo ou um grupo de pessoas.”. O dicionário ainda aponta que práticas de *bullying* ocorrem “geralmente em escolas”, e também afirma que o *bullying* é “uma ação verbal que pode, em situações extremas, evoluir para agressão física.” Dessa forma, podemos constatar que o aluno estava sofrendo *bullying* em sala de aula, como apontado pela PROF.<sup>a</sup> 1.

Em relação ao *bullying* em escolas brasileiras, Malta *et al.* (2009) apontam a ocorrência do fenômeno no país em indivíduos do sexo masculino (de acordo com os

---

<sup>59</sup> BULLYING. In: MICHAELIS, Henriette *et al.* **Michaelis**: dicionário online de inglês. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/Vxme/bullying/>. Acesso em: 28 out. 2021.

relatos), e não há diferenças de práticas de *bullying* entre escolas públicas e privadas, sendo o *bullying* presente em ambas com ocorrências similares.

O estudo de Malta *et al.* (2009)<sup>60</sup> aponta, no entanto, que estudantes brancos, amarelos e indígenas sofrem mais *bullying* em comparação a estudantes pardos, negros, respectivamente, porém, nessa investigação, os autores apontam que o fator cor/raça não é determinante para a prática de *bullying* no Brasil.

Grossi e Santos (2009), no entanto, apontam, em uma pesquisa que realizou um mapeamento especificamente em escolas públicas do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, que 70% dos alunos percebem preconceitos variados em ambiente escolar, tais como, “opção sexual<sup>61</sup>”, “classe social” e “raça”, causando nestes alunos “mal-estar” em relação à escola, segundo as autoras. Grossi e Santos (2009) afirmam ainda que o *bullying* é uma das causas que leva jovens ao “isolamento” e também a “exclusão”, fatores que são evidenciados pela fala da PROF.<sup>a</sup> 1.

Em relação ao isolamento e exclusão, vale ressaltar que o aluno da PROF.<sup>a</sup> 1 que sofria *bullying* era negro. Sabe-se que 71,7% (PALHARES, 2020) dos negros brasileiros, entre 14 e 29 anos de idade, abandonam a escola, de acordo com o IBGE. De acordo com Cavaleiro (2001, 2005, *apud* FRANCISCO JUNIOR, 2018) apontam que o preconceito racial em contexto escolar é “tolerado” por professores, sendo a escola um ambiente no qual o racismo é visto como um tema tabu, logo a comunidade escolar nega o racismo, não refleti acerca dos prejuízos que o mesmo causa em negros (e também em brancos), além abarcar professores que permanecem indiferentes a situação de *bullying* de cunho racial que alunos negros sofrem em contexto escolar.

Para Francisco Junior (2018), o professor que fica em silêncio em uma situação de racismo estimula o opressor a repeti-la, e isso acontecia com o aluno da PROF.<sup>a</sup> 1 como indica o excerto do relato a seguir.

*Quantos professores passavam por aquela sala durante o dia? Eu tinha uma hora aula num dia, duas horas aula outro dia... Por que eu percebi e outros colegas não perceberam e deixaram que esse aluno fosse humilhado, fosse feito bullying com ele durante tanto tempo? Todas os outros professores não*

---

<sup>60</sup> Esta investigação foi referenciada aqui por ser o artigo mais citada no Google Acadêmico sobre bullying em contexto nacional. A pesquisa está hospedada no SciELO, e é considerada a mais prestigiada no Brasil sobre a temática investigada, no caso, *bullying*, seguida da pesquisa de Grossi e Santos (2009), também citada aqui.

<sup>61</sup> As autoras utilizam esse termo. Embora compreendemos como “orientação sexual”, e não “opção sexual”, preferimos manter o texto original usado na investigação.

*tiveram esse olhar de chamar e perguntar o que que está acontecendo.* (MACHADO, 2021).

PROF<sup>a</sup> 1 ainda relata que, embora agissem com indiferença para com o aluno que sofria *bullying*, os seus colegas professores teciam comentários depreciativos a respeito da sala da aula fora da mesma. A evidência fica no exemplo a seguir:

*Como nenhum colega percebeu isso antes? “Por quê que não percebeu?” E eram só comentários [fora de sala de aula]: “Nossa, aquela sala tem um cheiro horrível”, “Nossa aquela sala os alunos não tomam banho.” Mas será que é isso mesmo? Será que tu parou para olhar aluno por aluno, e perguntar, e perceber, para e perceber se é isso mesmo que tá acontecendo... Eu acho que isso falta na nossa prática, sabe? De ter um olhar mais amoroso, afetuoso, ver aluno com aluno, qual é a necessidade. Isso me marcou muito.* (MACHADO, 2021).

Tais atitudes dos professores revelam uma postura docente que não condiz com a educação libertadora de Freire (FREIRE, 2019) e a pedagogia da amorosidade (2019), mas sim revelam uma educação em uma perspectiva bancária e, por ser bancária, opressora.

Não podemos mencionar com precisão o porquê das atitudes indiferentes dos professores em sala de aula perante o *bullying* que o aluno sofria, mas podemos conjecturar, através dos dados coletados, que os professores apresentavam duas atitudes distintas perante o caso: o silenciamento e a indiferença, dentro de sala de aula, e manifestações de preconceito e possível racismo velado, extraclasse, fatores que revelam barreiras atitudinais (TAVARES, 2013).

Freire (1991, p. 21) apontava categoricamente que “a educação é um ato político”. E por que seria um “ato político”? Porque ao ensinar, dentro de uma escola, nós, docentes, revelamos quem somos, pois “não há prática educativa indiferente a valores.”

Portanto, ao agir silenciosamente, em sala de aula, a um caso de violência verbal motivado por cor e classe social sofrido por um aluno, o professor revela quem ele é, como professor e como ser humano.

Ao verbalizar preconceitos fora de sala de aula sobre meus alunos eu igualmente revelo o que eu sou ao falar, mesmo que forma velada, o que eu penso sobre, por exemplo, a etnia, a orientação sexual e classe social dos meus alunos. Revelo que meu passado foi permeado por uma educação bancária, a qual reproduzo

em meu presente. Revelo o que é a educação em minha concepção político-pedagógica.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, de tratável ou desprezível. (FREIRE, 2020, p. 118).

O longo relato da PROF.<sup>a</sup> 1, apresentado anteriormente, suscitou nas demais participantes a vontade de relatar casos similares que vivenciaram em suas carreiras profissionais como docentes da educação básica, principalmente no que tange a inclusão de alunos, mas essas participantes relataram brevemente situações de seu cotidiano escolar no que tange inclusão.

Ao serem questionadas, através de uma dinâmica realizada na ferramenta digital *EduPulses*, sobre quais eram suas práticas pedagógicas para incluir alunos em situação de exclusão, as professoras participantes apontaram que utilizam desde o diálogo até dinâmicas de acolhida, por exemplo, antes de iniciar a aula, para que alunos em situação de exclusão se sintam incluídos.

Realizamos o seguinte quadro-resumo a seguir para elencar as práticas pedagógicas inclusivas compreendidas pelas professoras para incluir alunos com deficiência ou em situação de exclusão escolar por outra razão. Este quadro, além de ser composto pela dinâmica do *EduPulses*, foi realizado também através do Questionário II (Apêndice E), a partir da resposta à pergunta 7.

Quadro 11 – Práticas pedagógicas inclusivas

(continua)

SUJEITO	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	ALUNO COM DEFICIÊNCIA	DEFICIÊNCIA
PROF. <sup>a</sup> 1	“Empatia” e “dialogicidade” e “rigor associado a práticas de acolhida”, “Círculos de chimarrão”	Sim	Alunos com dificuldades locomotoras e surdos.
PROF. <sup>a</sup> 2	Dinâmicas de acolhida, como “hora do abraço”, atividades adaptadas para alunos sensíveis ao som.	Sim	Autismo

## Quadro 11 – Práticas pedagógicas inclusivas

(conclusão)

PROF. <sup>a</sup> 3	“Afetividade”, “Dialogar”, “Empatia”, “Jogos”, “Dinâmicas de integração com os alunos com deficiência”	Não	Não
PROF. <sup>a</sup> 4	“Carinho”, “Compreensão”, “Jogos”, “Teatros”, “Recompensas”	Não	Não
PROF. <sup>a</sup> 5	“Conversa”, “Jogos”, “Dialogicidade”, “Proposta de realização de textos escritos para alunos tímidos” “atividades que buscam incluir alunos com diferentes habilidades”	Não	Não
PROF. <sup>a</sup> 6	Não participou do encontro	-	-
PROF. <sup>a</sup> 7	Não participou do encontro	-	-
PROF. <sup>a</sup> 8	Não participou do encontro	-	-

Fonte: Autora (2021).

O quadro 11 aponta para práticas, essencialmente, de “acolhida” para que os alunos se sintam incluídos dentro de sala de aula e também estratégias para engajar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, como a “recompensa”. Também podemos observar que a PROF.<sup>a</sup> 5 aponta que busca valorizar nas suas atividades pedagógicas as diferentes potencialidades de seus alunos, não padronizando o material didático, o que revela que uma possível remoção de barreiras pedagógicas (MENDONÇA, 2012).

Ao mesmo passado da remoção de barreiras à aprendizagem, percebemos uma possível remoção de barreiras atitudinais oriundas das práticas pedagógicas das demais professoras, como evidenciado no quadro, e nos seguintes exemplos de excertos, retirado do Questionário 2 (Apêndice E), na pergunta 7, “Como você costuma lidar com a diversidade em sua sala de aula?”, no qual as professoras apontam a inclusão que buscam atingir em contexto de sala de aula.

PROF.<sup>a</sup> 3 comenta que: *“Sempre procurando mostrar (por meio do exemplo também) que as pessoas são naturalmente diferentes e que todas merecem respeito.”* (PROF.<sup>a</sup> 3 – Questionário 2).

PROF.<sup>a</sup> 1 escreveu que: *“Sempre tentando proporcionar a reflexão sobre diferentes formas de ser, pensar, crer e se mostrar frente a vida. Tentando sempre proporcionar uma reflexão e se colocar o aluno no lugar no outro.”* (PROF.<sup>a</sup> 1 –

Questionário 2), enquanto PROF<sup>a</sup> 5 nos diz que: “Com muita afetividade e empatia.” (PROF<sup>a</sup> 5 – Questionário 2).

E por sua vez, PROF.<sup>a</sup> 4, revela que: “*Com dinâmicas de integração, mostrando aos alunos que todos são iguais, porque diversidades não significam desigualdades*” (PROF<sup>a</sup> 4 – Questionário 2).

Podemos inferir que essas práticas ocasionam com que os alunos estabeleçam intimidade com o universo sala de aula, transformando-o em um ambiente acolhedor, como se o mesmo fosse uma dimensão de suas casas. Percebemos que as participantes tentam fazer a sala de aula um espaço “aconchegando”, o que se alinha a etimologia da palavra aula. Segundo o autor:

Etimologicamente derivada de *aula-ae*, que queria dizer, em Latim, “pátio de uma casa, palácio, corte de um príncipe, adaptado do grego *aulê, ês*, todo espaço ao ar livre, pátio de uma casa, por extensão residência, moradia” (*Dicionário Houaiss*), a palavra “aula” sugere, originalmente, a ideia de privado, de particular, porque dizia respeito às atividades que se davam no interior da casa, no aconchego do lar. (ROMÃO, 2010, p. 78).

Segundo Romão (2010) ainda, aula ganhou, na modernidade, o significado de “atividade de ensino”. De acordo com Romão (2010, p. 79), para Paulo Freire, no entanto, “aula” é referida em suas obras de forma infrequente, e “adjetivada com qualificativos tais como “expositiva”, “passiva”, “alienante”, etc.”, e o autor prefere utilizar “círculos de cultura” ao invés de aula, sugerindo que o conceito de aula está relacionado à educação bancária, embora Romão (2010) enfatize que Paulo Freire não condena a utilização da palavra aula, tampouco práticas tradicionais de educação, mas sim propõe repensar termos que outrora podem aproximar professores da educação antidualógica (FREIRE, 2019).

No relato a seguir, da PROF.<sup>a</sup> 2, percebemos a visão ampla de inclusão da professora, bem como as difíceis relações que podem ser estabelecidas entre família e escola quando uma criança é diagnóstica com alguma deficiência, em primeiro momento, pela própria regente de classe. PROF.<sup>a</sup> 2 comenta que:

*Eu pra mim a inclusão perpassa o olhar para o aluno especial, para mim a inclusão começa quando tu recebe o teu aluno lá na porta e tu olha pra ele com a amorosidade que fala o Paulo Freire, independente do ténis que ele chega se é novo ou se tá meio surrado, ou às vezes até furado, aí começa a inclusão, fazer teu aluno se sentir parte do todo e fazer que ele se desenvolva de igual forma, mesmo que ele não chegue nas condições que outros cheguem, bem arrumadinhos, né? Que tenham condições, alguns pais tem*

*mais condições, mas sempre tem aqueles alunos, principalmente da campanha, que chegam desarrumados, que não tem o tênis “da hora” como eles dizem, que não tem o tênis novo, que vem com a bota cheia de barro porque vem lá de fora [zona rural]. Acho que a inclusão começa por aí, de tu receber o teu aluno, olhar o teu aluno independente... Depois, claro, perpassa pelo olhar mais minucioso que não tá desenvolvendo e pode ter algum problema. Eu tive, no ano passado, um aluno que eu vi que ele tinha traços de autismo. No dia da criança, ano passado, nós fizemos uma festinha, alugamos alguns brinquedos e chegou na hora de cantar, e ele gritava e colocava as mãos nos ouvidos e pulava, porque ele era muito sensível ao barulho. Eu tive que tirar ele dali. E aí eu percebi que ele tinha autismo, e passei a estudar sobre isso, chamei a supervisão para ver como a gente iria proceder. E chamei a mãe [...] ela entrou em pânico. Ela não aceitou em primeiro momento, aí depois ela me disse que eu não era especialista em autismo, mesmo tendo especialização em educação especial, e aí ela chamou uma psicopedagoga para verificar se ele tinha mesmo. Eu disse pra ela que eu olho as minhas crianças com muito amor, com muito carinho, e eu percebo que ele tinha muita sensibilidade a som alto, então eu pedi para ela dar uma investigadinha, levar a um neuropediatra. Quando foi diagnosticado que realmente ele era autista, ela [mãe] tirou ele da minha aula porque eu tinha “detectado” o autismo nele. Então Paulo Freire fala desse olhar amoroso pelo teu aluno, um olhar minucioso, tu saber o que aquele aluno tá querendo te dizer naquele momento. Eu já tive 6 alunos com deficiência na minha sala, 6 alunos em inclusão, e vou te dizer uma coisa. Eu acredito na inclusão, desde que tenha uma assistência especializada trabalhando junto com o professor, se não fica muito complicado. [...] E aí tu vê um atendimento precário do AEE. Com sala de recursos que o mesmo professor atende em várias escolas ao mesmo tempo, e muitos não tem formação, muitos não tem esse olhar de dar suporte para o professor da sala comum, da sala do dia-a-dia, e esse professor realmente precisa porque é muita criança para atender sozinho, imagina as crianças em inclusão. Eu acho que no momento que houver uma política pública séria, para fazer uma inclusão de fato e direito, não apenas no papel, aí nós vamos ter mais profissionais ajudando e atuando nessa área, e fazer uma inclusão de fato nesse contexto. (MACHADO, 2021).*

Percebemos que a PROF.<sup>a</sup> 2 comenta que possui uma visão de inclusão vinculada a um conceito amplo do conceito filosófico, apontando práticas de acolhida daqueles que são considerados excluídos por paradigmas sociais dominantes, como o paradigma de classe, apontando pela professora, tendo em vista que o padrão heteronormativo (LOURO, 2000) aponta que o “normal” é ser homem, branco, heterossexual, cristão, rico, urbano e sem qualquer tipo de deficiência.

Logo em seguida, a participante narra um acontecimento com um aluno de sua sala de aula, que dava sinais de autismo. A participante comenta que ao perceber “traços de autismo” no aluno durante uma confraternização com a sua turma, conversou com a mãe do estudante, que, inicialmente, negou a deficiência do filho, e, após o diagnóstico profissional do aluno, a mãe retirou o menino da sala por considerar a professora culpada por ter descoberto a síndrome do filho.

PROF.<sup>a</sup> 2 também aponta a necessidade de o AEE trabalhar junto com os professores de sala de aula para, segundo ela, “fazer uma inclusão de fato”, uma fala

que se alinha a investigação de Casemiro (2015) que aponta, em sua pesquisa, a necessidade de uma especialista atuar juntamente com as professoras da sala de aula, expandindo para uma relação de constante diálogo entre esses pares, para que o saber coletivo seja construído em uma perspectiva freiriana de amorosidade.

As demais professoras participantes do curso endossam a fala da PROF.<sup>a</sup> 2, afirmando que o AEE de suas escolas não atende as expectativas dos alunos com deficiência e que há escolas que nem sequer possuem uma sala de recursos dentro do município de Bagé. PROF.<sup>a</sup> 5 comenta que: “*Tem escola que não tem [AEE]. Eu já trabalhei em escola grande, com ensino médio que não tinha.*” (MACHADO, 2021).

A sala de recursos pode ser definida por Mazzotta (1982, p. 48) como:

[...] uma modalidade classificada como auxílio especial [...] consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum.

Tendo em vista que a educação, em uma perspectiva inclusiva, deve ser uma via de mão dupla entre o professor do AEE e a comunidade escolar para as práticas pedagógicas serem, de fato, inclusivas, analisamos como preocupante o que os dados revelam a respeito da ausência de salas de recursos da rede estadual do município de Bagé<sup>62</sup> bem como a ausência de coletividade entre os professores da sala comum e o professor do AEE, o que também foi evidenciado nos dados.

### **Categoria 3 – Desprofissionalização docente**

É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz. É mais fácil, porém, sendo professora, dizer que não gosta de ensinar, do que sendo tia, dizer que não gosta de ser tia. Reduzir a professora a tia joga um pouco com esse temor embutido – o de tia recusar ser tia. (FREIRE, 1993, p. 18).

---

<sup>62</sup> A análise é com base na rede estadual de ensino do município de Bagé. Na rede municipal de ensino, o cenário é outro. Este trabalho não tem o objetivo de descrever tal contexto.

A desprofissionalização docente é um tema de estudo presente em diversas investigações nos últimos anos (NOGUEIRA, 2008; OLVEIRA, 2014; DOS SANTOS; ERNEGAS; STENTZLER, 2019, entre outros). Em nosso referencial teórico-conceitual adotamos definição de Jedlicki e Yancovic (2010, p. 1) e retomamos a mesma nesta categoria:

Por desprofissionalização docente, entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) standardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. Esse enfraquecimento deve-se à aparição de novas regulamentações laborais na América Latina, no contexto do avanço da globalização capitalista e neoliberal, com seus consequentes impactos na diminuição do campo de autonomia e controle profissional do processo de trabalho (MEJÍAS, 2010) [...]

Tendo em vista esta definição, as participantes apontam a desprofissionalização docente nos dados, sendo que a mesma é expressada nos sujeitos de pesquisa através de significativos relatos acerca da perda de direitos e precarização das condições laborais, standardização do trabalho e exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas.

A desprofissionalização docente é fenômeno que enfraquece o caráter específico do professor (JEDLICKI; YANCOVIC, 2010). Em relação a isso, os dados revelam que as professoras começam a sofrer com a desprofissionalização ao serem vistas pelos alunos e pais de seus estudantes como “babás” e “tias”.

As participantes ainda apontam que algumas professoras e professores aceitam essa condição de “tia ou “tia” bem como observamos relatos de professoras que não se incomodam em serem chamadas de “tias” pelos membros da comunidade escolar, principalmente na educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. PROF.<sup>a</sup> 3 afirma que:

*Eu, como sou professora de anos iniciais, comecei em Pelotas [cidade gaúcha próxima à Bagé], e lá já se tem uma cultura de não chamar a professora dos anos iniciais de tia, e aqui [em Bagé] eu estranhei bastante, porque eu já tinha conhecimento desse livro do Freire [em referência à Professora Sim, Tia não]. Na faculdade os professores enfatizaram que nós devemos enfatizar que não somos tias, mas professoras para eles [alunos] não confundirem, não acharem que somos alguém da família ou uma babá de luxo, para cuidar. Quando eu vim pra Bagé, eu estranhei muito [ser*

*chamada de tia], porque é super comum nos anos iniciais, né? E até as professoras se intitulam de tia, e é meio cultural. E aí, no começo e até hoje, eu ficava tentando enfatizar para eles: é “a prof”, não ficava corrigindo direto, mas falava que eu era “a professora”, “a prof”. E aos poucos, o meio transforma a gente, eu fui aceitando aquilo ali [ser chamada de tia], não sei, parece que o tia, em se tratando dos pequeninhos, é uma coisa muito carinhosa, e tem muita afetividade em lecionar para os anos iniciais, então eu acabei aceitando aquilo, e também às vezes me identificando como tia, porque eles falam tanto que aquilo entra na tua cabeça, e nesse sentido, infelizmente, é só confusão, porque a gente sabe que a linguagem carrega várias coisas, né? É a confusão do termo, porque não é o termo correto, não estamos ali como tia, mas realmente é um termo carinhoso de certa forma, mas eu acabei me adaptando de ser chamada de tia. Até os pais chamam a gente de tia, né? (PROF.<sup>a</sup> 6, 2021 – Transição de áudio).*

É nítido que a professora do excerto acima observa a condição de “tia” como algo pejorativo quando associado a uma forma de chamar de professoras, afirmando também que isso, em sua visão, é uma questão regional, possivelmente que ela vincula a uma cidade pequena, como Bagé, ao fazer uma comparação entre Pelotas, uma cidade grande, e Bagé, uma cidade pequena.

Porém, vemos na fala de PROF.<sup>a</sup> 3 que ela caiu em uma “armadilha” ao aceitar ser chamada de tia em razão de ter sido transformada pelo “meio”, ou seja, a professora PROF.<sup>a</sup> 3 sofreu uma transformação de suas comunidades escolares, comunidades nas quais a palavra “tia” possivelmente não é vista nem sequer como um sinônimo para professora.

Embora a professora demonstre em sua fala consciência do significado de ser chamada como tia em razão de uma obra freiriana, aponta que se adaptou não somente ao meio, mas também sente a palavra “tia” como uma demonstração de afeto de seus alunos, afetividade esta citada pelas participantes nas séries iniciais do ensino fundamental.

Freire (1993), no entanto, afirma que professoras e professores podem “aceitar” ser chamados de “tias” e “tios” se desejarem, mas não devem “desconhecer as implicações escondidas na manha ideológica que envolve a redução da condição de professora à de tia.”

PROF.<sup>a</sup> 6, por sua vez, declara que não vê problemas em ser chamada de tia, e assim como PROF.<sup>a</sup> 3 e as demais participantes que são professoras do ensino fundamental séries iniciais, vê o termo como algo que faz parte da afetividade da relação professora (ou tia?) e alunas e alunos que permeia as séries iniciais. Professora do segundo ano das séries iniciais do ensino fundamental, PROF.<sup>a</sup> 6 comenta que:

*Eu adoro séries iniciais, é delicioso trabalhar com séries iniciais, então eu não me incomodo [de ser chamada de tia]. Eu me incomodo de ser chamada de tia na rua, mas na sala de aula, não, porque tem que ter esse vínculo de afeto e de amor com as crianças, né? Nas séries iniciais não tem como não ter isso, eu não vejo de outra forma. Eles chamam de tia, os pais também, e fica tia. Pra mim é normal, tô acostumada. (MACHADO, 2021).*

Enfatizando seu amor pelas séries iniciais, PROF.<sup>a</sup> 6 também associa “tia” uma afetividade e amor por parte dos alunos, comentando que não tem como não ser chamada de tia nessa etapa do ensino fundamental. A participante ainda revela que tanto alunos quanto pais também a chamam de tia, e esse costume a deixou “acostumada” ao termo.

Percebemos que, ao contrário da PROF.<sup>a</sup> 3, PROF.<sup>a</sup> 6 não só aceita ser chamada de tia, como não demonstrou reflexões acerca do quão prejudicial é o termo para a profissionalização de sua professora. PROF.<sup>a</sup> 6 não só não se incomoda de ser chamada de tia, se reconhece como tal pelo contexto em que trabalha, e não problematiza o termo como PROF.<sup>a</sup> 3, embora, observamos em sua fala que o termo “tia” foi consolidado e moldado pelo espaço em que atua quando ela afirma que todos a chamam de “tia”, então “ficou tia”.

Freire (1993) aponta que o conceito de “tia” está associado a um parentesco e professoras não devem ser chamadas de tias por seus alunos, deve sim assumir sua função de professora e não se “considerarem tias”. Assumir uma posição de “tia” e não de “professora” é uma atitude docente que não se alinha a “amorosidade”, mas sim a uma desprofissionalização da docência. Novaes (2002) aponta que:

*Costumo dizer que o papel da tia é melhor e mais fácil que o da mãe. A tia é aquela que apóia, acha lindo tudo que os sobrinhos fazem, dá presentes, leva para passear e depois devolve para a mãe a quem cabem todos os encargos desagradáveis: zangar, mandar tomar banho, escovar dentes, deitar, etc. não raramente a tia é a heroína dos sobrinhos que pensam ‘Por que mamãe não é como ela?’ (MACHADO, 1981, apud NOVAES, 1992, p. 126).*

PROF.<sup>a</sup> 1 fala que não é chamada de tia por seus alunos do ensino médio, mas é referida assim pelos alunos e pais do ensino fundamental, etapa em que atua como supervisora escolar, apontando que não se importa, pois os alunos chamam as regentes de classes de “tias”, então normaliza a situação dando indícios que vê, nas séries iniciais do ensino fundamental, o termo “tia” como sinônimo de professora.

A participante afirma não se incomodar “muito” em ser chamada de tia, afirmando que esta é uma particularidade da idade e o menor dos problemas que enfrenta no que tange a desprofissionalização docente, apontando para problemas “maiores” como a perda de direitos e precarização das condições laborais, estandardização do trabalho e exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas (JEDLICKI; YANCOVIC, 2010). A participante, no entanto, afirma que, embora não se incomode de ser chamada de tia, se incomoda com outras questões, afirmando que:

*O que incomoda no ensino fundamental é nós, professoras, as “tias” [entre aspas] sendo comparadas pelos pais como as cuidadoras dos filhos deles. As “babás de luxo”, como eu digo, isso me incomoda. Eu, como tenho o hábito de esperar os alunos no portão todos os dias, e a gente se cumprimenta. A gente conhece [os alunos] pelo nome, conhece os pais também. E muitos deles confundem isso de tu ser professora, tu ser formada, tu estar ali para escolarizar, porque a educação é de casa. E eles confundem, eles trazem remédio e dizem pra mim: “tal hora tem ele [aluno] tem que tomar, tal hora ele tem que fazer isso.” Isso me incomoda. E nesse ponto, talvez eu possa chamar isso de profissionalismo, porque dentro da minha profissão eu quero que isso seja respeitado, eu digo que: “se o remédio é às 14 horas, então às 14 horas a senhora esteja na escola para dar o remédio ao seu filho”. Eles começam a confundir [os pais], não sei se nessa função das crianças nos chamarem de tia pra lá, tia pra cá, eles começam a confundir os papéis. E isso me incomoda. Eu não sou a cuidadora, eu não sou a babá de luxo, eu sou a professora. [...] O que acontece é que os papéis são muito invertidos dentro da escola, e tem coisas que eu me nego a fazer. (MACHADO, 2021).*

PROF.<sup>a</sup> 1 aponta que vê o tratamento de “tia” de forma indiferente, todavia cita em diversos momentos de fala a expressão de “babá de luxo”, que os alunos e pais costumam auferir às professoras. A participante, no relato anterior, aponta que os pais “confundem” a professora com uma figura similar a “cuidadora”, invertendo papéis e atribuindo a ela funções que em nada tem a ver com a sua formação como professora, a observando como uma “babá de luxo”, e não como professora.

Em relação às professoras vistas como “babás de luxo”, a literatura indica que isso é mais comum em contexto de educação infantil e que estas professoras possuem tem dificuldade em constituir uma identidade docente em razão de uma sociedade que não as vê como professoras, mas sim como “babás” ou “tias” (MASSUCATO, 2007).

Oliveira (2004, p. 1132) teoriza a respeito da sensação de desprofissionalização da PROF.<sup>a</sup> 1 ao afirmar que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante [...]

PROF.<sup>a</sup> 1 cita que é vista como uma “babá de luxo” e muitas vezes recusa “responder a exigências que estão além de sua formação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132), fator que fica impresso no excerto: *“Eu não sou a cuidadora, eu não sou a babá de luxo, eu sou a professora. [...] O que acontece é que os papéis são muito invertidos dentro da escola, e tem coisas que eu me nego a fazer.”* (MACHADO, 2021).

PROF.<sup>a</sup> 4, por sua vez, aponta, em sua fala, algo similar ao apontado por outra participante de fora de Bagé, apontando que chamar professoras de “tias” é uma característica forte de cidades menores.

*Já tive quarto ano, e eles me chamavam de tia. Eu não sou natural de Bagé, sou natural de uma cidade maior [ela cita o nome da cidade] E lá nunca me chamaram de tia. E aí quando cheguei a Bagé, achei isso muito engraçado, sabe? É muito esquisito, não era eu. Eu sou professora! O que é isso? Hoje em dia a gente se acostuma, né? Mas eu vejo, eu tenho consciência, da carga que isso tem, né? Essa questão de chamar de tia, nos mais novos, acho estranho, muito estranho. Eu preferia que fosse professora mesmo.* (MACHADO, 2021).

PROF.<sup>a</sup> 5, por sua vez, é afirmativa categoricamente não gostar de ser chamada de tia. Embora fale, de forma sucinta, sobre essa forma de tratamento, PROF.<sup>a</sup> 5 demonstre em sua fala se incomodar com essa alcunha em razão de ter estudado muito para ser referida pelos alunos como “tia”. A participante revela que é chamada de tia tanto por pais quanto por alunos do ensino fundamental, comentando que: *“Eu me importo bastante com isso [ser chamada de tia]. Chegam os alunos do 6º ano e eles começam a chamar a gente de tia. Quem já teve 6º ano é batata. É tia, tia e tia. Eu ficava furiosa, porque eu estudei tanto para me chamarem de tia.”* (MACHADO, 2021).

Apesar de se sentir incomodada, PROF.<sup>a</sup> 5, em dado momento, afirma que não corrige pais que a chamam de tia para, possivelmente, não os constranger. Ela comenta que: *“Hoje de manhã, no grupo do sexto ano, uma mãe de um aluno falou:*

*“a tia PROF.<sup>a</sup> 5 já tá no meet?” Aquilo me dá uma coisa, mas como eu vou chamar a atenção dela no grupo, né?” (MACHADO, 2021).*

A participante PROF.<sup>a</sup> 5, embora não seja professora das séries iniciais do ensino fundamental, aponta que também observa a palavra “tia” como uma característica dessa etapa de ensino quando nota esse termo presente em suas colegas de escola, afirmando que ela mesma não observa suas colegas dessa etapa como professoras, mas sim “tias”, comentando que: *“Eu trabalho em uma escola que as professoras do currículo se chamam de tia. E as colegas [professoras] se chamam de tia. É a tia Joana, a tia Maria<sup>63</sup>. Elas se reconhecem assim. Nem eu vejo mais elas como professoras, mas sim como as tias.” (MACHADO, 2021).*

O termo tia é, como referido por Freire (1993), uma armadilha não só quando a sociedade reconhece professoras como “tias”, mas quando as próprias professoras se reconhecem dessa forma, e quando, até mesmo outras professoras reconhecem as colegas de profissão como “tias”, de forma que isso é visto sutilmente como algo de menos valia, como no caso presente no discurso de PROF.<sup>a</sup> 5, uma professora que demonstra pavor em ser chamada pelo termo por compreendê-lo como uma forma de inferiorização de sua profissionalização enquanto docente, por compreendê-lo como algo oriundo da “educação infantil” e típico das professoras de currículo, “as tias”.

No entanto, PROF.<sup>a</sup> 5 se incomoda com o termo e deixa isso claro ao utilizar uma série de adjetivos em suas falas para exemplificar que não gosta do tratamento. Mas tal desgosto da docente não promove mudanças. PROF.<sup>a</sup> 5 não o refuta por medo de constranger aqueles que a auferem como “tia”, no caso, pais de alunos.

A participante parece estar se resignando ao mundo onde professoras são tias, e não devem contestar tal tratamento “carinhoso”, pois é falta de educação e, por isso, falta de amor. A participante se resigna a desprofissionalização de sua profissão, entrando em um caminho em que pode, assim como PROF.<sup>a</sup> 3, se “acostumar” com o meio e, por fim, parar de se incomodar com o termo, assumindo para si própria que é uma professora-tia, tendo em vista que para a comunidade escolar ela já tomou o termo para si.

No quadro a seguir, realizei um quadro-resumo da acepção e ocorrência da palavra tia de acordo com as participantes.

---

<sup>63</sup> Foram usados pseudônimos na citação de nomes pessoais por parte das participantes.

QUADRO 12 – Acepção da palavra “tia”

Participante	Etapa do ensino de ocorrência do termo “tia”	Sentimentos provocados nas participantes pelo termo “tia”	Estratégia usada para evitar o “termo”
PROF. <sup>a</sup> 1	EF1 e EF2	Indiferença, incômodo e desvalorização.	Não cita estratégias, pois vê sumariamente o ato com indiferença, porém conjectura que essa talvez seja uma das causas de sofrer desprofissionalização docente pelos pais de seus alunos.
PROF. <sup>a</sup> 2	EF1	Indiferença, normalidade.	Não cita estratégias.
PROF. <sup>a</sup> 3	EF1	Estranhamento, incômodo, adaptação e afeto.	Tentava corrigir os alunos enfatizando que era “professora”, mas acabou se adaptando ao meio no qual as professoras eram “tias”.
PROF. <sup>a</sup> 4	EF1	Estranhamento, desvalorização.	Não cita estratégias.
PROF. <sup>a</sup> 5	EF2	Estranhamento, pavor e desvalorização.	Cita que corrige os alunos no sexto ano, mas não corrige os pais e mães que lhe chamam de tia.
PROF. <sup>a</sup> 6	EF1	Normalidade, afeto.	Não cita estratégias, pois vê a atitude como afetuosa e “normal”.
PROF. <sup>a</sup> 7	EF1	Observa de forma afetuosa.	Não citou.
PROF. <sup>a</sup> 8	EF1	Não respondeu.	Não respondeu.

Fonte: Autora (2021).

Podemos interpretar, através dos dados, alguns pontos comuns na fala das professoras. As professoras do ensino fundamental anos iniciais observam o “tia” de forma afetuosa, como uma característica de crianças e também de pais que estão com filhos nesta etapa escolar, embora uma das professoras cite que só assumiu a “identidade” da “tia” ao passar a ministrar aulas em um contexto no qual todas as professoras são chamadas de “tias”, uma característica do ensino infantil e ensino fundamental séries iniciais da cidade de Bagé, cidade pequena e predominantemente cristã/católica, do campo, o que lhe confere um caráter conservador (BONFANTI, 2021), características que estão atreladas a visão da professora como uma mulher assexuada, jovem, simplória, maternal e, por ser assim, ideal para “cuidar” crianças

muito pequenas, diferentemente da mulher adulta, com ensino superior e em constante processo de formação (FERNÁNDEZ, 1994).

As professoras que ministram aulas no ensino fundamental anos finais e médio, por sua vez, não gostam de ser chamadas de “tias”, e falam negativamente sobre as situações que são chamadas de tias dentro das escolas ou em salas de aula, no caso do sexto ano. Em relação a isso, uma das participantes revela que repreende alunos que a chamam de tia, e que no final do ensino fundamental eles começam a chamar suas professoras de professoras (PROF.<sup>a</sup> 5).

Interpretamos que o “tia” pode ser uma forma de desprofissionalizar e, conseqüentemente, desvalorizar a docência no contexto investigado, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, corroborando para acentuar a desprofissionalização da docência, principalmente no que tange a perda de direitos e precarização das condições laborais. Com essa desprofissionalização, ocorre o enfraquecimento do Educação Pública, afetando diretamente a transformação social. Segundo Freire (1993, p. 35): “a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá” e nesta transformação é preciso lutar pela profissionalização, principalmente no que tange a luta por salários justos, tendo em vista que a remuneração dos professores é um fator essencial para melhorar a qualidade da educação no Brasil (BARBOSA, 2014).

Paulo Freire apontava nos anos 1990 que era necessário lutar para que as professoras e professores tivessem um salário menos “imoral”, e nesta luta o educador cita que é necessário lutar para romper “tradições coloniais que nos acompanham” (FREIRE, 1993, p. 49), tradições estas que apontam que a docência é uma profissão não tão importante quanto às demais, logo os professores não merecem receber aumento salariais por serem menos válidos, por não terem relevância social suficiente, e também por pertencerem a uma classe numérica maior.

No que tange o número de docentes brasileiros, para Freire (1993) é necessário romper com ideias que dar aumento a milhares de professores é visto como gasto por estes representarem um número maior, mas, por outro lado, aumentar salários já astronômicos de políticos, procuradores e líderes de estatais é algo “banal”, pois estes estão em número menor. Para Freire (1993), profissionalizar a docência, remunerando os professores com salários dignos é um dos princípios para fortalecer a escola pública, ideias e ideias postulados por Freire (2020) no final do Século XX, que

seguem presentes para outros educadores Século XXI que assim como Paulo Freire ousam sonhar.

Para o educador português David Rodrigues, por exemplo, um dos principais teóricos da Educação Inclusiva, o fortalecimento da escola pública, no Brasil, perpassa por diversos fatores, as aponta para dois fundamentais: a valorização salarial docente e a escola em tempo integral. Rodrigues (2017, p. 293) afirma que:

Cabe insistir na importância do fortalecimento da escola pública. Este fortalecimento passa por muitos fatores. Darei dois exemplos: os salários dos professores do ensino fundamental: a diferença salarial entre os professores universitários e os professores do ensino fundamental no Brasil pode beirar às dez vezes. Isto, na minha perspectiva, é uma injustiça e um obstáculo para o fortalecimento da escola. Por exemplo, no meu país [Portugal] esta diferença é bem inferior ao dobro. Um segundo aspecto é a necessidade de a escola ter tempo e estruturas para apoiar todos os alunos. E aí, penso que é fundamental que no Brasil se generalize a “escola em tempo integral”. São dois exemplos simples e imediatos que me afiguram essenciais para fortalecer a escola.

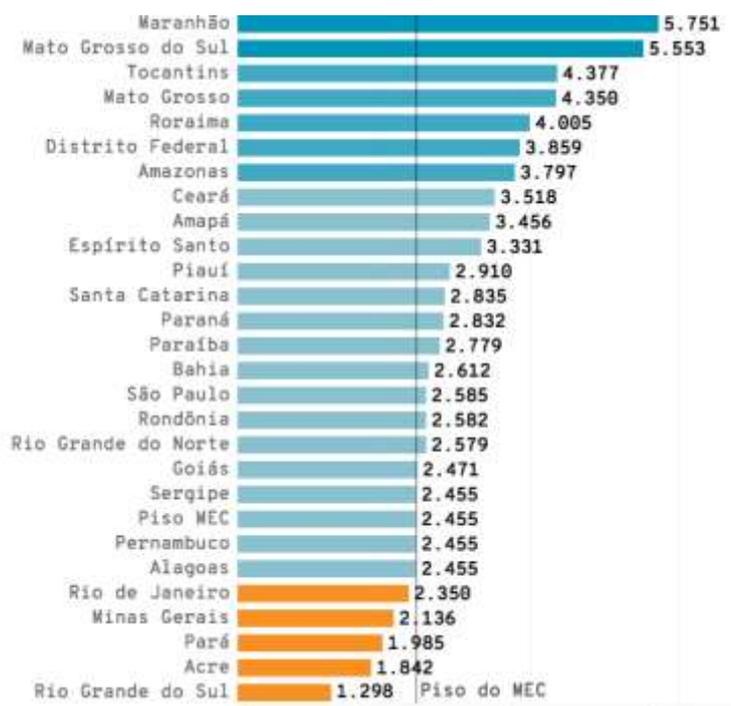
Através das concepções de Rodrigues (2017) e de outros teóricos que apontam que desprofissionalização docente está diretamente ligada à formação e à desvalorização salarial (OLIVEIRA, 2006; JEDLICKI, YANCOVIC; 2010; NÓVOA, 2017, entre outros), que a disparidade colossal entre os salários de professores universitários e professores do ensino fundamental e médio no Brasil está abertamente associada ao fato que professores universitários, em contexto nacional, são vistos como profissionais ao passo que os professores da educação básica não possuem o mesmo prestígio por diversos fatores, tais como, a formação acadêmico profissional inferior aos docentes que atuam no ensino superior.

Para Freire (1993, p. 36) “nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola.” E se começa na pré-escola, porque “escolher” valorizar professores através de remuneração digna apenas no ensino superior?

Em relação ainda aos salários imorais dos professores brasileiros, em setembro de 2021, o relatório da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (2021) apontou que o salário dos professores atuantes em escola pública no Brasil é o mais baixo do mundo.

No Rio Grande do Sul, contexto em que está pesquisa foi realizada, a situação é ainda mais alarmante. O RS possui a menor piso salarial docente do país, como podemos ver através do gráfico a seguir.

Gráfico 1



Fonte: Gazeta do Povo (2019).

Com o menor piso salarial do Brasil, as professoras e professores gaúchos precisam recorrer a estratégias para sobreviverem, tais como, vendas de produtos de beleza, ter um emprego além de sua formação inicial em pedagogias e/ou licenciaturas, como por exemplo, trabalhar em outros ramos distintos da sua formação inicial, entre outras alternativas, como apontam as investigações de Paiva, Junqueira e Muls (1997) Paiva, Calheiros e Potengy (2003) e TAVARES *et al.* (2015).

Em relação a necessidade de ter outras fontes de renda, PROF.<sup>a</sup> 3 cita essa situação a partir de suas vivências.

*Às vezes as pessoas perguntam, né? O que tu faz além de ser professor? Então... Essa pergunta é bem emblemática, né? A senhora só dá aula? Faz mais alguma coisa? [...] E até esses tempos eu respondi uma pesquisa, dessas pesquisas que mandam pra gente no e-mail, né? No Google Forms, e uma das perguntas era se tinha alguma outra fonte de renda além de dar aula. Eu pensei nisso, né? A gente ganha tão pouco que as professoras fazem outras coisas mesmo. Umas fazem bolo, outras vendem Avon, Natura, o Boticário... Enfim, "n" coisas porque nós precisamos de um complemento na renda. (MACHADO, 2021).*

Em outros relatos, PROF.<sup>a</sup> 3, PROF.<sup>a</sup> 5 e PROF.<sup>a</sup> 6 citam que a maioria de seus colegas fazem "bico" ou mantêm outros empregos em paralelo à docência para conseguirem sobreviver. A PROF.<sup>a</sup> 3 revela que: "Tenho um colega que trabalha no

*estado, faz 60 horas, e ainda trabalha em uma academia. Faz “bico” em uma academia. Ele é da educação física. Então a gente vê como o professor passa trabalho, né?” (MACHADO, 2021). PROF.<sup>a</sup> 6 completa: “Tenho colega esteticista, boleira, vendedora de roupas... Não tem como ser só professor.” (MACHADO, 2021).*

PROF.<sup>a</sup> 5 comenta que:

*São professores, mas precisam de um complemento: ou vendem Avon, ou montam um negócio vendendo quentinhas, vendendo doces ou, em paralelo a sala de aula são mecânicos ou tem outras profissões. É os professores que fazem um bico para aumentar a renda. (MACHADO, 2021).*

É possível questionar, através dos dados apresentados anteriormente, a qualidade das aulas de, por exemplo, um professor de Educação Física que trabalha 60 horas em sala de aula e, em paralelo, trabalha em uma academia para complementar a renda.

É possível questionarmos, através desses mesmos dados, como é possível ser professor, no Rio Grande do Sul e no Brasil como um todo, ser ter um “complemento na renda”, e também, como é possível um profissional incompleto por ser um ser humano consciente (FREIRE, 2019, 2020), que trabalha com uma profissão que exige formação permanente (FREIRE, 1993) encontrar tempo para a formação permanente e contínua.

Categoricamente podemos inferir que este profissional está em processo de desprofissionalização docente (JEDLICKI; YANCOVIC, 2010) ao ser impossibilitado de uma formação contínua e ter perda de seus direitos e precarização das condições laborais expressa através de, por exemplo, salários baixíssimos.

Em relação à complementação de renda, Tavares *et al.* (2015) apontam em seu estudo que a ocupação do professor com complementação de renda em razão dos baixos salários é um dos fatores que gera ainda maior sobrecarga docente. A autora aponta que:

*Uma menor carga horária de trabalho implica em um maior tempo disponível para o autocuidado e acesso a bens culturais. Porém, ainda há uma tendência de ocupação desse tempo para desempenhar atividades que complementam a renda familiar, o que vem a contribuir para a sobrecarga de trabalho, com implicações negativas na vida profissional. (TAVARES *et al.*, 2015, p. 196).*

No entanto, as professoras que optam apenas por trabalhar somente com a docência, a profissão que escolheram seguir, acabam não conseguindo se manter

com um salário de 20 horas, o que ocasiona com que se submetam a jornadas de trabalho longas de 40 e 60 horas, trabalhando em duas, três e até quatro escolas, fator que gera danos à sua saúde física e mental das docentes, além de prejuízos incalculáveis à própria educação. PROF.<sup>a</sup> 2, relata esse fato na fala a seguir.

*A nossa profissão tá sucateada. Parece que não temos mais valorização. [...] o professor tem que ter duas, três escolas para ter um padrão de qualidade de vida. A gente não consegue ter uma qualidade de vida com 20 horas, não consegue se manter com 20 horas. Eu já tive 60 horas, manhã, tarde e noite, e aí a gente se esgota. Imagina tu chegar à noite pra uma turma de EJA, como eu tinha, com alunos de 72 anos para alfabetizar, e tu tem que tá ali inteira, tu tens que tá ali radiante, tu tens que tá ali bem. [...] A rotina é estressante, cansativa... Quando eu era mais nova, encarava... Hoje em dia não consigo. (MACHADO, 2021).*

PROF.3 completa a fala anterior da PROF.<sup>a</sup> 3 afirmando que: “*Quanto mais horas a gente trabalha, pior ficam nossas aulas, né? Isso é inevitável.*”, afirmação que é vista como verdadeira por todas as participantes do curso de extensão.

No relato a seguir, por exemplo, PROF.<sup>a</sup> 1 aponta que a uma jornada de trabalho de 60 horas provocou danos à sua saúde física, à sua família e aos seus alunos, tendo em vista que sua qualidade de vida diminua significativamente com a carga excessiva de trabalho, e suas aulas eram igualmente lesadas por serem ministradas por uma professora exaurida e desprovida de paciência.

*Eu já trabalhei 60 horas por 7 anos. [...] Já teve dias que eu dei 18 horas/aula. Eu parei com isso, foi quando eu percebi que a minha qualidade de vida era 0. Um dia, eu e meu marido, os dois, trabalhando manhã, tarde e noite, ele é contador e secretário de escola, meu colega na ESC 1, e também professor de geografia. Um dia, nós começamos a trabalhar essas 60 horas, ele trabalha essas 60 horas há 35 anos, e eu trabalhei 7 anos, e meu filho ficava em casa. Quando ele era bem pequeno, ele ia para a escola conosco. Ele se criou nos bancos da ESC 1. A gente levava lá, enquanto eu e meu marido trabalhávamos, ele dormia em duas cadeiras. Foi assim que ele se criou. E ele sempre dizia quando tinha uma festa, uma confraternização da escola, ele dizia que ele também deveria ser convidado porque ele também era funcionário da ESC 1, porque ele era criado lá. E ele foi criado lá dentro, ele ficava desenhando, fazendo as coisinhas dele [...] O que culminou eu parar de trabalhar essas 60 horas, foi um dia que aconteceu alguma coisa na escola, não recordo o que foi, mas não houve aula à noite. E nós voltamos para a casa, sentamos eu e meu marido na sala e nós não avisamos que ele que iríamos voltar para a casa. Ele desceu as escadas do quarto dele, olhou pra nós e disse: “nossa, como é bom ver humanos”. Aquilo me cortou o coração, e a gente se deu conta do quanto nós estamos ausentes em casa, sabe? Então eu comecei a repensar minha jornada de trabalho. Tá adiantando eu trabalhar 60 horas e meu filho tá precisando só da minha presença física para tá dentro de casa junto com ele. E não tem. Fora o cansaço que eu carregava no meu corpo. Eu tinha um cansaço, um cansaço. Além do meu filho dizer que sentia falta de humanos em casa, eu comecei a*

*perder a paciência, eu já não tinha mais paciência, então eu torcia para faltar professor, para eu subir aula, para eu sair mais cedo. A supervisora falava: “tu pode dar duas aulas?” Eu dava duas ou três aulas ao mesmo tempo para uma hora/aula sair mais cedo e chegar em casa. E isso perdia a qualidade, a gente sabe que é bom sair mais cedo, mas a qualidade perde-se, porque tu não consegues atender com qualidade duas, três turmas ao mesmo tempo. É impossível [...]. Mas o cansaço é uma coisa inenarrável. Tu começa não dando atenção pra turma, pra mãe, pra marido, pra filho, tu não dá atenção pra nada. Tu só quer chegar em casa e tomar um banho. Às vezes eu optava por não comer. Eu só queria dormir. Isso não é vida! (MACHADO, 2021).*

O relato da PROF.<sup>a</sup> 1 vai ao encontro de outras percepções de docentes que também são mães dentro do grupo. Embora não exista literatura significativa para teorizar sobre o fato que professoras também podem ser mães, o que difere da visão social atrelada à professora jovem, solteira e assexual (FERNÁNDEZ, 1994). No entanto, professoras também podem ser mães, não “mães” figurativamente de seus alunos, mas sim mães “comuns”, de gente. De todo o modo, contrariando visões estereotipadas de gênero e profissões, sete das oito participantes dessa pesquisa são mães.

Todas as sete professoras-mães referidas no parágrafo anterior apontam que a prática diária como docentes as faz perderem um pouco das vivências da maternidade.

As participantes ainda apontam que uma jornada de trabalho de 60 horas, por exemplo, faz com que o docente ministre aulas desprovidas de qualidade, como elucidou PROF.<sup>a</sup> 1. No relato a seguir, podemos verificar o relato de uma professora que também é mãe, e, possivelmente em razão disso, “abraçou” 60 horas de trabalho semanais em sala de aula.

*A gente que tem filho, pára e pensa: “pô, eu tô aqui cuidando do filho dos outros, porque educar também é cuidar, né? E meu filho tá em casa, com outras pessoas ou sozinho”. O meu mesmo quando era bebê ficava desde às 7 da manhã na escolinha. Aquilo te machuca, te entristece, porque de certa forma tu tá deixando de lado, tudo em função do dinheiro, porque infelizmente a gente precisa de dinheiro pra sobreviver, e a gente acaba tentando abraçar tudo o que dá, com 60h, para tentar dar uma qualidade de vida boa para os filhos. (MACHADO, 2021).*

Neste contexto de “salários imorais” (FREIRE, 2020), professoras e professores esgotados e desprofissionalizados, jornadas de trabalho intermináveis, que surge um contrassenso entre a letra da Constituição Federal no que tange a Educação Pública de qualidade para todos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, fator que só será revertido com a valorização salarial docente e,

consequentemente, valorização e fortalecimento da escola pública, uma instituição com dever social de quebrar paradigmas sociais dominantes e excludentes.

Para Freire (1993, p.49):

É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública nesse país. Escola pública e popular, eficaz democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se. Com salários em distância nunca mais astronômica, como hoje, frente aos de presidentes e diretores de estatais.

De acordo com Freire (1993) é necessário a luta política para que a sociedade compreenda a educação e as professoras e professores como essenciais, e neste ponto é, segundo Freire (1993, p. 49): “importante brigarmos contra as tradições coloniais que nos acompanham.”, sendo “indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade, do rol de seus conhecimentos óbvios.”

Freire (1993) ainda aponta para a necessidade da greve, bem como também repensá-la dentro de contextos históricos Freire (2020). Em relação à greve, Freire (1993) aponta que ao realiza-la, ao lutarem por melhores condições de trabalho e salários justos, estão revelando amorosidade à sua ação política.

A partir dos dados, as participantes revelam falas similares em relação à greve, afirmando que a mesma é um direito do professor (e de qualquer outro trabalhador), sendo uma ferramenta de luta, porém que não tem êxito em razão da não aderência social e também dos próprios professores, que, na visão de algumas professoras, não realizam greve por motivos como: “medo de perder o emprego”, como aponta a PROF.<sup>a</sup> 5: “*O problema das nossas greves furadas é que não são todos que pegam junto. Contrato mesmo tem medo [de perder o emprego]. Não faz greve!*” (MACHADO, 2021).

Entre os relatos, é possível inferir que as participantes apontam que as greves do magistério gaúcho por melhores condições de trabalho e melhores salários são em razão não somente da não aderência da sociedade, mas também dos próprios professores, principalmente àqueles que sofrem com a desprofissionalização em razão da flexibilização dos contratos de trabalho (OLIVEIRA, 2004). Este fato pode ser elucidado no comentário a seguir, da PROF.<sup>a</sup> 2.

*Eu já participei de muitas greves para apoiar minhas colegas. A greve pra mim é um espaço de fala, mas é um espaço de fala muda quando alguém não escuta do outro lado. Então fala, parece que tu falas para o nada, parece que as pessoas não tão entendendo o que a gente reivindica. A gente não tá só reivindicando o nosso direito, a gente tá reivindicando o direito de todos. Tu não tá lutando só pelo teu salário, tu tá lutando pelo salário de toda a tua classe. Se as classes se unissem, falassem uma só voz e emanassem o mesmo pensamento para levar a corrente pra frente... Sabe que uma vara só quebra, mas muitas varas juntas, um feixe de varas não se quebra. Mas é um momento de fala sem voz quando poucos falam, e quase ninguém escuta. É por isso que a greve não se solidifica como um espaço de luta porque poucos lutam. A maioria fica só lá esperando por aqueles que estão lutando. (MACHADO, 2021).*

A participante enfatiza em seu comentário que a greve é “um espaço de fala”, mas se converte em um “espaço de fala muda quando alguém não escuta do outro lado”. Podemos inferir nesse excerto de fala que, possivelmente, a participante se refere a uma falta de diálogo entre professores e representantes do poder político.

Podemos também, ao analisar este fragmento, apontar que a PROF<sup>a</sup> 2 se refere à práticas de coletividade social para alcançar um objetivo, para promover revolução, o que vai ao encontro da investigação de Raimondi, Moreira e Barros (2019), que apontam que a amorosidade revolucionária ocorreu em um contexto de opressão em razão da coletividade amorosa entre professores, alunos e demais membros de uma comunidade ao observarem uma situação de injustiça para com seu professor quando o mesmo lutava contra práticas opressoras.

Logo a frente, a PROF.<sup>a</sup> 2 aponta que nem todos os professores e as professoras participam da greve, que a mesma não é um espaço de reivindicações coletivas, e falta união entre os próprios professores.

Esses pontos levantados pela participante PROF.<sup>a</sup> 2 e por outras participantes que levantam pontos iguais ou similares apontam para duas inferências de acordo com o atual (e passado) contexto histórico no qual são realizadas greves gaúchas: há uma falta de diálogo entre professores e representantes políticos que, pela legislação, deveriam defender os interesses daqueles que outrora os colocaram nos cargos que ocupam, bem como há uma violência simbólica (BOURDIEU, 1998) por parte desses mesmos estadistas para os professores que, por alguma razão se sentem ameaçados por não serem efetivos (caso dos contratos temporários), o que ocasiona com que não ocorra adesão à greve, enfraquecendo o movimento, e convertendo o mesmo em uma ação sem resultados.

No contexto de educação do RS, a última greve realizada pelo docentes gaúchos foi marcada por falta de diálogo e baixa adesão da sociedade gaúcha e da própria categoria, o que resultou em ausência de mudanças e também em punições aos professores que realizaram greves, como ilustra a PROF.<sup>a</sup> 3, que afirma não mais acreditar em greves em razão da represália que ela e seus colegas sofreram por reivindicarem o direito básico de receber por trabalharem. A participante comenta que:

*Eu nunca mais vou fazer greve, porque em 2019 só perdemos. Não ganhamos nada. Perdemos tempo. Fomos mais humilhadas do que a gente já é. E o nosso salário ficou muito prejudicado. Até hoje nós não recebemos aqueles dias recuperados. Eu não recebi até hoje. Nos primeiros dias, as pessoas apoiam a gente, os pais, a sociedade, mas aí começou a passar o tempo, e as pessoas já não tavam mais apoiando. Foi enfraquecendo. Começou muito forte, mas foi enfraquecendo e enfraquecendo e no final a gente acabou humilhado. Eu não faço mais. (MACHADO, 2021).*

O cenário descrito nos parágrafos anteriores é deveras preocupante, e revela projetos de enfraquecimento da educação, tendo em vista que atacar os direitos dos educadores e educadoras, a escola pública, combater planejadamente a Educação Popular, é um método eficaz para manter o sistema de opressão das classes dominantes (FREIRE, 2019), porém observamos uma queda da sindicalização de professores e também das greves do magistério, principalmente em razão da flexibilização (OLIVEIRA, 2004).

Apenas uma das participantes afirma categoricamente que os professores não devem “desistir de sindicalizar” e “procurar direitos” (PROF.<sup>a</sup> 1). Porém, também ressalta que há uma ausência de coletividade entre os docentes, e essa ausência está ligada, além da flexibilização dos contratos de trabalho, a ausência de uma gestão democrática, ausência essa já citada como um dos empecilhos levantadas pelas professoras para a educação nas escolas ser libertadora. A participante comenta que:

*Eu acho que nunca devemos desistir de sindicalizar, de procurar nossos direitos, porque olha como nós estamos? [...] Às vezes temos direções que estão trabalhando para o governo e não para colegas. São parceria do governo, não tem condições, mas precisa mostrar resultados, fingir que tá tudo bem. Acho que não é por aí, a gente não pode ter falta de amor para com o colega, cargo é provisório. O poder sob a cabeça, e o colega não é mais igual, ocorre um tom de superioridade, menosprezando doenças e problemas reais, isso é muito triste, foge dessa amorosidade que a gente tá falando. (MACHADO, 2021).*

Em relação a falta de união dos professores e dos professores e da comunidade escolar, Esteves de Oliveira (2017) aponta em sua pesquisa que uma das razões pela falta de adesão da greve é o medo, tendo em vista que é comum os professores serem ameaçados de demissões e baixa salarial não só por parte de estadistas, mas pelas próprias instituições que fazem parte, logo por outros professores em situação de gestão escolar, gestão esta que constitucionalmente é teorizada como democrática.

Desse modo, em um contexto no qual o professor não grevista sofre constantes ameaças para seguir não fazendo greves, não lutando por seus direitos e, conseqüentemente, lutando por mudanças na Educação Pública, se torna um profissional frustrado, com sentimento de impotência e com um medo constante, mas “nada se pode temer na educação quando se ama.” (FREIRE, 2021, p. 15).

Esse fenômeno do medo de lutar, de não se libertar de uma situação opressora para sofrer conseqüências a si próprio e gerar conseqüências a outros oprimidos, pode ser definido da seguinte forma por Freire (2019, p. 47):

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.

Sabemos ainda que àquelas professoras e àqueles professores e que não fazem greve por não acreditarem mais que a mesma é um instrumento de mudança educacional e social.

Esses profissionais, frustrados, perderam o sonho de sonhar, não esperam mais e são dominados pelo sentimento de conformismo, “adaptação”. Compreendem que “a vida docente é assim”, e os docentes estão fadados a sofrer (FREIRE, 2020), logo por qual razão lutar? Por qual razão dar boas aulas? Por qual razão assumir uma postura de amorosidade para os seus alunos e para o mundo no qual faz parte?

Freire (2020) aponta que o fenômeno dos professores que deixaram de lutar e sonhar é compreensível perante a uma profissão cada vez mais desvalorizada, mas o que não é compreensível é que esses mesmos profissionais frustrados e conformados com situação de opressão sigam se desvalorizando e desvalorizando seus alunos para manter cargos que os fazem infelizes, amargos e acarretam danos à Educação.

Mas os professores que ainda tem esperança na Educação, que escolhem ficar, não devem ter medo de lutar, pois “ser professor e não lutar é uma contradição pedagógica”, logo é preciso ter coragem, pois não há medo na Educação quando se ama (FREIRE, 2001). É na luta, que segundo Freire (1993), os professores e as professoras conseguem trazer respeito para si próprios, recuperando sua dignidade (FREIRE, 1993).

Mas vale destacar que essa luta não se dá somente através de greves, mas também no cotidiano docente, na sua práxis, “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019, p. 52), em pequenas atitudes como não deixar que a comunidade escolar converta professoras e professores em “tias” e “tios”, respectivamente, pois essa mesma sociedade que chama esses docentes de “tias” e “tios” de forma “afetuosa”, é a mesma que exigirá que esses profissionais sejam “comportados”, e não façam greve com o objetivo de melhores condições de trabalho e salários dignos. (FREIRE, 1993).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.* (FREIRE, 2020, p. 50).

Percebo, ao realizar esta investigação a nível de Mestrado e amparada teoricamente por Paulo Freire e outros autores que dialogam com o autor, sendo muitos notórios como estudiosos de Freire, que o conceito de amorosidade freiriana é compreendido através do olhar estético do ser humano para o seu primeiro professor-mediador que o constrói como sujeito histórico-social, o mundo. (FREIRE, 2001; GADOTTI, 2003; FREITAS, 2010, entre outros).

Parafraseando Paulo Freire e retornando ao fragmento que abriu minhas “*primeiras palavras*” no primeiro capítulo de *Introdução*, a curiosidade inquietante que me mobiliza enquanto professora-pesquisadora inconclusa, revelou-se através da seguinte questão que norteou essa pesquisa: “*como a amorosidade contribui e se evidencia nas práticas pedagógicas inclusivas realizadas por professoras da rede pública estadual da cidade de Bagé?*”

Para contestá-la, postulei o seguinte objetivo geral: compreender o conceito de amorosidade em Paulo Freire, investigando as contribuições deste conceito para promoção de práticas pedagógicas inclusivas, seguido dos objetivos específicos a saber: (1) realizar revisão da literatura buscando identificar trabalhos que tenham a amorosidade em seu desenvolvimento nos portais *SciELO* e Portal de Periódicos da CAPES, (2) investigar práticas pedagógicas inclusivas buscando compreender o conceito de amorosidade presente nas mesmas e (3) identificar as contribuições do conceito de amorosidade para realização de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem a inclusão de alunos em situação de exclusão.

Para atingir o objetivo número (1) foi realizada uma revisão de literatura nos portais *SciELO* e Periódicos da CAPES, nos últimos cinco anos. A escolha de ambos os portais para atingir o objetivo (1) se deve, como mencionado no capítulo de análise dos dados, o prestígio que ambos os portais científicos possuem na América Latina, hospedando artigos avaliados em *Qualis A*, o que segundo a CAPES é um indicativo de artigos de relevância internacional.

O objetivo específico (1) foi atingido, e observou-se um baixo número de trabalhos científicos com a temática da amorosidade nos últimos cinco anos, sendo encontrados

apenas seis trabalhos, sendo quatro no portal *SciELO* e dois no portal de Periódicos da CAPES, achado que nos leva a inferir que são necessários novos estudos acerca da categoria freiriana em razão de sua fundamental importância para a educação dialógica, tendo em vista que para Freire (2019, p. 107) a dialogicidade, “a essência da educação como prática de liberdade,” só ocorre entre os homens e mulheres através da amorosidade, portanto o diálogo só é possível a partir da amorosidade.

Em relação ao conceito de amorosidade encontrado nas seis investigações, observou-se uma prevalência do conceito teórico associado à Paulo Freire, bem como a amorosidade sendo associada ao diálogo, à Educação Popular, à educação libertadora e a educação que busca a inclusão dos oprimidos, como crianças e jovens periféricos, em situação de vulnerabilidade social (CASEMIRO, 2015; RAIMONDI *et al.*, 2018), homossexuais (RAIMONDI; MOREIRA; BARROS, 2019) e demais sujeitos que destoam do padrão social dominante (LOURO, 2000) e, em razão disso, são oprimidos.

Em relação aos objetivos número (2) e número (3) busquei atingi-los através da realização do curso de extensão universitária de 20 horas, cuja temática foi a amorosidade freiriana, realizado à distância em razão do contexto de pandemia, com oito professores atuantes da rede estadual de ensino do município de Bagé (RS). Por meio do curso, coletei dados através dos seguintes instrumentos: curso de extensão e questionário, sendo que os dados analisados foram as produções orais e escritas das participantes.

Após a coleta de dados e transcrição dos mesmos, a metodologia de análise utilizada foi a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), na qual analisei e discuti, a partir da coleta de dados, três categorias de análise, a saber: amorosidade, inclusão escolar, e a categoria emergente desprofissionalização docente.

Em relação à categoria 1, amorosidade, a partir da análise concluímos que as participantes associam, entre outros fatores, à amorosidade ao diálogo, às práticas pedagógicas inclusivas, como por exemplo, à acolhida, à afetividade e aos gestos didáticos, à luta constante por uma educação que valorize a escola e seus profissionais e à boniteza presente no “ser professora” como essencial às práticas pedagógicas inclusivas.

Em relação à categoria 2, inclusão, a partir da análise concluímos que as participantes conceituam a inclusão a um conceito teórico que denota educação para todos. Foi observado que as professoras possuem práticas pedagógicas inclusivas

(por exemplo, práticas de acolhida, material didático para priorizar habilidades múltiplas, entre outras) com o objetivo de atingir a todos os alunos, e que as mesmas utilizam, especialmente, as práticas de acolhida, de diálogo freiriano e de afetividade para alunos em situação de exclusão, seja a exclusão gerada por cor, classe social ou deficiência.

No que tange a categoria 2, foi verificado que as participantes não possuem relação com o AEE de suas escolas, buscando remover barreiras a aprendizagem às suas maneiras<sup>64</sup>, e também foi verificado que há, ao menos uma escola na cidade de Bagé, que não possui uma sala de recursos, ainda que sejam obrigatórias e um direito constitucional dos estudantes com deficiência e dever do Estado.

Em relação à categoria 3, desprofissionalização docente, apontamos que este fenômeno é alarmante na amostra estudada e, de acordo com a discussão e teorização dos dados amparadas em estudos acerca da desprofissionalização docente é uma realidade presente em professores brasileiros.

Ao trabalhar com o conceito teórico de desprofissionalização proposto, entre outros autores, por Jedlicki e Yancovic (2010) constatamos que na amostra a desprofissionalização docente, em contexto de educação estadual gaúcha, é expressa por: perda de direitos e precarização das condições laborais (conceito atrelado, principalmente, aos salários imorais dos educadores gaúchos, à flexibilização e à falta de diálogo presente em instituições que, na letra, possuem gestão democrática), standardização do trabalho (conceito atrelado à perpetuação de educação bancária em escolas oriundas, sobretudo em razão das tendências neoliberais) e exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas e de reformas no ensino fundamental e médio.

Em relação a outra forma de desprofissionalização proposta por Jedlicki e Yancovic (2010), a diminuição da qualidade da formação inicial e contínua, não tivemos dados significativos para discuti-la, embora realizei algumas inferências a partir dos dados implícitos.

Na categoria 3 ainda é possível verificar, através dos dados, uma tendência à continuidade da desprofissionalização docente na amostra, tendo em vista que as professoras, de forma geral, corroboram para o fenômeno da desprofissionalização docente em razão de aceitação da desprofissionalização ao aceitarem serem

---

<sup>64</sup> Em outra perspectiva, analisamos que tal atitude poderia não ser problemática, pois vai ao encontro do DUA – Desenho Universal da Aprendizagem.

chamadas como “tias” e não professoras (FREIRE, 1993), a não observação da sindicalização e greves como um instrumento de luta em razão da flexibilização de contratos (OLIVEIRA, 2004), pois estes ocasionam com que a maioria dos professores não efetivos não façam adesão ao movimento por medo de perderem seus empregos, bem como a ausência de amorosidade e, conseqüentemente, de diálogo em gestões, teoricamente, democráticas, fator que evidencia a desprofissionalização expressa através da precarização das condições laborais.

Em relação aos objetivos específicos (2) e (3) buscamos atingi-los através das categorias de análise 1 e 2, respectivamente amorosidade e inclusão escolar.

No que se refere ao nosso objetivo específico (2) salientamos que ao investigar práticas pedagógicas inclusivas, compreendemos o conceito de amorosidade como um compromisso amoroso e revolucionário, neste contexto, pela educação e inclusão escolar.

Em relação ao nosso objetivo específico (3) apontamos, ao identificar as contribuições do conceito de amorosidade, que a realização de práticas pedagógicas inclusivas está diretamente relacionada aos princípios da Educação Popular, amparados na dialogicidade presente na mesma, nas práticas de acolhida com o saber e vivências do outro, sendo a acolhida freiriana conceituada teoricamente como uma forma de incluir e valorizar a todos com amorosidade, principalmente àqueles oprimidos. (DICKMANN; DICKMANN, 2018).

Finalmente, retomo meu objetivo geral, “compreender o conceito de amorosidade em Paulo Freire, investigando as contribuições deste conceito para promoção de práticas pedagógicas inclusivas” e aponto que o conceito de amorosidade foi compreendido, através dos objetivos específicos (1), (2) e (3) como um profundo amor pelo mundo, amor este que corrobora para diálogo freiriano entre mulheres e homens, se estendendo aos mesmos como um amor manifestado de forma revolucionária, isto é, que promove mudanças em uma realidade (des) conhecida, que urge por estas mesmas transformações. A amorosidade é compreendida por Freire (1993, 2001, 2003, 2019, 2020) e, agora por mim, como um amor revolucionário, de compromisso com o outro que torna o diálogo possível. (FREIRE, 2019).

Em relação ainda ao objetivo geral, ao investigar às contribuições do conceito de amorosidade para promoção de práticas pedagógicas inclusivas, aponto que o conceito de amorosidade contribui para a promoção de práticas pedagógicas em razão de a mesma, como princípio da Educação Popular freiriana, promover a

valorização do sujeito como ser humano bem como seus saberes e potencialidades. Os dados revelam isso através das categorias 1 e 2, bem como trabalhos científicos publicados recentemente, como de Bardini e Moreira (2019) e Bardini (2020) que observam a amorosidade como uma condição para vivenciar, de fato, a inclusão escolar.

Retornando minha questão de pesquisa “como a amorosidade contribui e se evidencia nas práticas pedagógicas inclusivas realizadas por professoras da rede pública estadual da cidade de Bagé?”, sinalizo, inicialmente, para o meu objetivo geral, abordado anteriormente. Portanto amorosidade contribui para práticas pedagógicas inclusivas por ser um princípio da Educação Popular freiriana, que valoriza, essencialmente, os saberes e potencialidades dos educandos e é realizada por meio de uma educação dialógica (FREIRE, 2019), utilizando o universo discente como meio de promover práticas pedagógicas inclusivas em uma luta constante contra a educação bancária.

A amostra de sujeitos analisada aqui faz uso de práticas pedagógicas inclusivas diretamente ligadas ao conceito de amorosidade, sendo evidenciadas através de práticas de acolhida, afetividade, diálogo freiriano, luta contra a exclusão escolar de alunos, visão amplificada sobre a educação em uma perspectiva inclusiva, pois as professoras associam o conceito de exclusão não somente a alunos com deficiência, mas estendem o conceito a todo o aluno em situação de exclusão por diferentes fatores que o excluem, e ainda luta contra um sistema que oprime as professoras participantes, revelado através da desprofissionalização docente, categoria 3, emergente em nossa análise de dados.

Esta pesquisa partia da hipótese que existiam práticas pedagógicas inclusivas sendo realizadas por professores da rede estadual de ensino, e não houve refutação da suposição, o que podemos ver através dos dados coletados e analisados.

Em relação à avaliação do curso pelas cursistas, feita através do Questionário 2: avaliação dos encontros (Apêndice E), aponto, alguns meses após a realização do curso que as concluintes já receberam seus certificados de extensão. Para além disso, durante o curso as professoras-participantes conheceram e passaram a utilizar com seus alunos recursos pedagógicos digitais que apreciaram através do curso, bem como estabeleceram vínculos com a professora-pesquisadora e outras participantes que perpassaram a formação, além de convidarem a professora-pesquisadora para

ministrar oficinas em suas escolas e novas oportunidades de falar sobre Freire e seu legado para outros professores.

Redijo essas considerações finais ciente que as mesmas são inconclusas como tudo o que é próprio da produção humana devido a dois fatores primordiais: a densidade e profunda boniteza da obra de Paulo Freire para ser “esgotada” em apenas dois anos de estudos sistematizados causa na pesquisadora um anseio de seguir escrevendo esta dissertação sem previsão de término, bem como o contexto de pandemia que ocasionou “círculos de cultura virtuais”, uma nova realidade, mas que não nos deixa refletir acerca da potencialidade de um curso freiriano que foi sonhado, em 2019, para ser oferecido presencialmente, mas nunca vivenciado dessa forma, o que gera, na professora-pesquisadora, desejo de fazer outro curso extensionista em um contexto pós-pandêmico, e teorizar sua prática comparando os dados com os apresentados e discutidos aqui. Reflexões que revelam possibilidades para seguir com a curiosidade inquietante própria de nosso ser, como Freire apontava (FREIRE, 2020).

Aponto que, em razão das poucas investigações encontradas a respeito da amorosidade freiriana encontrada na Revisão de Literatura e também nos poucos trabalhos encontrados sem a temporalidade da RL, esta Dissertação pode ser relevante para pesquisas com temática de investigação igual ou similar por, em primeira instância, ter o objetivo geral de compreender o conceito de amorosidade em Paulo Freire, um conceito aparentemente simples e que fundamenta a educação dialógica, mas discutido exaustivamente nos artigos que pretendem conceitua-lo, muitas vezes elucidado de forma academicista, não deixando claro ao leitor o que, afinal, é amorosidade na ótica e na obra de Paulo Freire.

Findo este capítulo apontando para a relevante incidência de amorosidade nesta investigação com esperança levando em conta cenário político a nível estadual e nacional, uma realidade que urge por mobilização para mudança principalmente das classes populares, do povo. Porém, aponto que Educação Pública e a amorosidade que a torna inclusiva ainda resistem no contexto investigado.

## REFERÊNCIAS

- AEBY-DAGHÉ, Sandrine; DOLZ, Joaquin. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. *In*: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier. (Éds.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: Un défi pour la recherche et la formation. 1.ed. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 83-105.
- ANDRADE, Susimeire Vivien Rosotti; SÂNDALO, Patrícia Pereira. A coletividade como possibilidade de resistência ao trabalho abstrato na docência. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 25, p. 181-199, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/62594>. Acesso em: 1 nov. 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. 1.ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA, Maria Salete. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, v. 9, n. 21, p.160-173, jan./mar. 2001.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. 1.ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- BAGÉ (Município). Secretaria de Município da Educação. Prefeitura atinge maiores índices de melhoria no desempenho do IDEB na última década. Bagé: Prefeitura Municipal de Bagé, 2018. Disponível em: <https://www.bage.rs.gov.br/index.php/2018/09/04/prefeitura-atinge-maiores-indices-de-melhoria-no-desempenho-do-ideb-na-ultima-decada/>. Acesso em: 06 maio 2020.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, set./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/570>. Acesso em: 19 set. 2021.
- BARBOSA, Andreza. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/hXQRPMQQwZwJJg7zcD6Dkpx/?lang=pt#>. Acesso em: 06 maio 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARDINI, Márcia Dál Toé Nazário; MOREIRA, Janine. Os condenados da terra, os esfarrapados do mundo e os excluídos da educação. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, CONHECIMENTOS E PROCESSO EDUCATIVOS, 3, 2019, Criciúma. **Anais eletrônicos** [...] Criciúma: UNESC, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/5480>. Acesso em: 19 set. 2021.

BARDINI, Márcia Dál Toé Nazário. **A produção de sujeitos com diagnóstico de transtorno do espectro autista no contexto da escola inclusiva: narrativas de profissionais da educação**. Orientadora: Janine Moreira. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2020. Disponível em:

<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/7886/1/M%c3%a1rcia%20Da%20To%c3%a9%20Naz%c3%a1rio%20Bardini.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um Discurso Amoroso**. Tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECKER, Howard. A epistemologia da pesquisa qualitativa. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 184-199, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://reedrevista.org/reed/article/view/18/17>. Acesso em: 18 set. 2020.

BONFANTI, Boris Ximendes. O grupo THE MANIFEST: (re)inventando o Hip Hop. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 4, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1206>. Acesso em: 27 out. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes**. 1. ed. Paris: Seuil, 1998.

BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 31, p. 25-30, ago./set. 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: de 5 de outubro de 1988. 43. ed. Organizado por Alexandre de Moraes. São Paulo: Atlas, 2017. 476 p. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso: 06 jul. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: [http://ep348v.blogspot.com.br/2012/03/politica-nacional-de-educacaoespecial\\_8746.html](http://ep348v.blogspot.com.br/2012/03/politica-nacional-de-educacaoespecial_8746.html). Acesso em: 03 jun. 2019.

BRIZOLLA, Francéli. Curso de Extensão em Produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência. 1. ed. Bagé: INCLUSIVE, 2021. p. 4 e 5.

BUBLITZ, Juliana. Governador sanciona lei que permite matrícula de crianças de cinco anos no Ensino Fundamental no RS. **GaúchaZH**. Porto Alegre, 28 dez. 2019. Acesso em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/12/governador-sanciona-lei-que-permite-matricula-de>

[criancas-de-cinco-anos-no-ensino-fundamental-no-rs-ck4pwrk83013a01nvodcxjvsa.html](https://www.scielo.br/j/ptp/a/B6dwZJD6LLTM5QBYJYfM6gB/?lang=pt). Acesso em: 29 maio 2020.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 403-410, jan./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/B6dwZJD6LLTM5QBYJYfM6gB/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e. Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 825-850, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2016v24n3p825>. Acesso em: 29 set. 2020.

CASEMIRO, Juliana Pereira *et al.* Impasses, desafios e as interfaces da educação alimentar e nutricional como processo de participação popular. **Trabalho, educação & saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 493-514, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/N9xPVvmmpRCtJDwG5VNZRqv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2020.

CASTAMAN, Joceli Cazarotto. **O diálogo no contexto da gestão educacional**. Orientadora: Cristiane Ludwig. 37f. Especialização (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Curso de Especialização em Gestão Educacional, Santa Maria, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1698/Castaman Joceli Cazarotto.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1698/Castaman%20Joceli%20Cazarotto.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 29 set. 2021.

CAVALCANTE, Larissa. Medida do governo Bolsonaro atrapalha inclusão de deficientes físicos. **A Crítica**, Manaus, 9 jan. 2020. Disponível: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/medida-do-governo-bolsonaro-atrapalha-inclusao-de-deficientes-fisicos>. Acesso em: 16 set. 2020.

CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n.2, p. 1-21, 28 dez. 2020. Disponível: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14653/209209212800>. Acesso em: 28 out. 2021.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 17. ed. São Paulo: Gente, 2004.

CISLAGHI, Juliana Fiuza *et al.* Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. *In: Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*, 16, 2019, Brasília, **Anais eletrônicos** [...] Brasília: 16º CBAS, 2019. Disponível em: <https://brosequini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764>. Acesso em: 21 set. 2021.

CITELLI, Adilson. **Educomunicação**: imagens do professor na mídia. 1.ed. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

DA SILVA, Delcio Barros. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. **Linguagens & Cidadania**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31515>. Acesso em: 1 fev. 2021.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, Pelotas, v. 57, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/3822-9218-3-PB.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

DIAS, Lineker Fernandes *et al.* Promoção da Saúde: Coerência nas Estratégias de Ensino-Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 43, n. 1, p. 641-651, ago./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/H7g8cqVqFg3wX3dwbNswmXz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2020.

DICKMANN, Ivo.; DICKMANN, Ivano. DIDÁTICA FREIRIANA: REINVENTANDO PAULO FREIRE. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 13, n. 28, p. 1-14. maio/ago. 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18076>. Acesso em: 1 nov. 2021.

DOS SANTOS, Thiago Augusto; ERNEGAS, Andressa Santos Scalco; STENTZLER, Marcia Marlene. Profissionalização e desprofissionalização: desafios para a docência no mundo contemporâneo. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 27, p. 924-943, jun./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2877>. Acesso em: 8 set. 2021.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 23. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

EMMEL, Maria Guillaumon; CASTRO, Celinda de. Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCAR. *In*: MARQUEZINI, Cristina *et al.* (org.). **Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. 1. ed. Londrina: Uel, 2003. p.177-183.

ESTEVES DE OLIVEIRA, Mariana. Precarização e resistência docente: Memórias de greves e crise de mobilização na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. **Izquierdas**, Santiago, v. 35, n. 35, p. 287-31, set./dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50492017000400287&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50492017000400287&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 29 set. 2021.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 1.ed. Lisboa: Editora Ulisseia, 1965.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. 1.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 55-58.

FERNANDES, Rodrigo. Editor grátis tem modelos prontos e cria peças gráficas de forma fácil. **Techtudo**, 2021. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/canva.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**: O minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 3, p. 397-416, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000300003>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1357/FPF\\_OPF\\_07\\_015.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1357/FPF_OPF_07_015.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acesso em: 29 set. 2021.

FREIRE, Paulo, **Professora sim, tia não**: Cartas a quem me usa ensinar. 1.ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Conscientização. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 135-138.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Utopia. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 663-666.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. 1. ed. São Paulo: UNICEP/BRZ, 2017.

GADOTTI, Moacir. **A Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 1. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. Escola. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 245-247.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 1.ed. Porto Alegre: L&PM, 2013.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIROUX, Henry. **Professores como Intelectuais Transformadores**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. **Na ponta do lápis**, São Paulo, v. 27, n. 27, p. 12-17, ago. 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2268/o-trabalho-do-professor-e-seus-gestos-didaticos>. Acesso em: 29 set. 2021.

GROSSI, Patrícia; SANTOS, Andréia Mendes dos. Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 249–267, jun./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13973>. Acesso em: 3 nov. 2021.

HADDAD, Sérgio. Por que o Brasil de Olavo e Bolsonaro vê em Paulo Freire um inimigo. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 99, n. 33.883, p. 54, 14 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/04/por-que-o-brasil-de-olavo-e-bolsonaro-ve-em-paulo-freire-um-inimigo.shtml>. Acesso em: 8 ago. 2021.

JACOBSEN, Gabriel. Leite mantém corte de ponto "para desestimular a prática grevista". **GaúchaZH**, Porto Alegre, 9 jan. 2020. Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2020/01/leite-mantem-corte-de-ponto-para-desestimular-a-pratica-grevista-ck56xrz9n02ob01od226u33ac.html>. Acesso em: 29 maio 2020.

JEDLICKI, Leonora Reyes; YANCOVIC, Mauricio Pino. Desprofissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari.; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. 1.ed. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 1-6. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/400-1.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

JÓIA, Orlando. **APEOESP dez anos – 1978/1988**: memória do movimento dos professores do ensino estadual paulista. 1.ed. São Paulo: CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1993.

JUSTINO, Guilherme. Censo Escolar 2018: cai número de alunos, professores e escolas no RS. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 31 jan. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/01/censo-escolar-2018-cai-numero-de-alunos-professores-e-escolas-no-rs-cjrjm772c01lg01ny1uxofofb.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

KENT, Michael; SANTOS, Ricardo Ventura. "Os charruas vivem" nos Gaúchos: a vida social de uma pesquisa de "resgate" genético de uma etnia indígena extinta no Sul do Brasil. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 341-372, jun./dez. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ha/a/fxSJcsHQ8MNQW8c5KHwQRss/?lang=pt#:~:text=ESPA%C3%87O%20ABERTO-%20Os%20charruas%20vivem%22%20nos%20Ga%C3%BAchos%3A%20a%20vida%20social%20de.062%2D23%2D1914\).&text=Entrevistas%20foram%20conduzidas%20com%20Maria,estudos%20gen%C3%A9ticos%20sobre%20os%20Ga%C3%B](https://www.scielo.br/j/ha/a/fxSJcsHQ8MNQW8c5KHwQRss/?lang=pt#:~:text=ESPA%C3%87O%20ABERTO-%20Os%20charruas%20vivem%22%20nos%20Ga%C3%BAchos%3A%20a%20vida%20social%20de.062%2D23%2D1914).&text=Entrevistas%20foram%20conduzidas%20com%20Maria,estudos%20gen%C3%A9ticos%20sobre%20os%20Ga%C3%B) **Achos**. Acesso em: 29 ago. 2020.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Mayara Lopes De Freitas; CARNEIRO, Pedro; SANTANA, Otacílio. A docência entre a rigidez e a flexibilidade: avaliação dos docentes frente aos saberes necessários à prática educativa. *In*: CONEDU, 4, 2017, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35110>. Acesso em: 1 nov. 2021.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues *et al.* Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-737218196001>. Acesso em: 28 set. 2021.

MACHADO, Bárbara Alves Branco. Espanhol para militares: práticas docentes em proyecto de extensão universitária. **REVISTA BEM LEGAL**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 415-423, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/vol10n1/espanol-para-militares-praticas-docentes-en-proyecto-de-extension-universitaria>. Acesso em: 28 out. 2021.

MACHADO, Bárbara Alves Branco. Curso de extensão Princípios e fundamentos da amorosidade em Paulo Freire: transcrição da coletânea de algumas falas de professoras. Bagé, Google Meet, 2021.

MALTA, Deborah Carvalho *et al.* Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 21, p.1-14, set./nov. 2010. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/rbepid/2018.v21suppl1/e180015/pt>. Acesso em: 29 set. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMariaTeresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MARQUES, Suely Moreira. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos**: rupturas e mutações culturais na escola brasileira. Orientadora: Roseli Rocha. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05102007-142916/publico/Tese.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

MARRACH, Sonia Alem *et al.* **Neoliberalismo e educação**: Infância, Educação e Neoliberalismo. 1.ed. São Paulo: Cortez,1996.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina. **Professora, educadora ou babá? desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil**. Orientador: Heloisa Azevedo. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/694#preview-link0>. Acesso em: 29 set. 2021.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 1.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. 1. ed. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAZZOTTA, Marcos. Fundamentos da educação especial. 1.ed. São Paulo: Pioneira, 1982.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Escola inclusiva: barreiras e desafios. *In: Encontro de pesquisa em ação*, 7, 2013, Uberaba. **Anais eletrônicos** [...]. Uberaba: Revista Encontro de Pesquisa em Educação, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/801-Texto%20do%20artigo-2974-1-10-20131024.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MENEZES, Marília Gabriela de. SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, pp. 45-62, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503>. Acesso em: 28 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n.139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 1 nov. 2021.

MOURA, Romário Dias *et al.* Tendência pedagógica tecnicista e sua relação com o currículo do novo ensino médio regular. *In: CONEDU*, 7, 2020, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/69590>. Acesso em: 1. nov. 2021.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes–PUCSP. O processo de profissionalização-desprofissionalização docente: a formação e o trabalho dos professores no Brasil. *In: Congresso Nacional de Educação-EDUCERE/Formação de professores-Ed. Internacional*, 8, 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: Educere, 2008. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/425\\_175.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/425_175.pdf). Acesso em: 19 set. 2021.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/452/583>. Acesso em: 29 set. 2021.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Exclusão social. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 267-270.

OLIVEIRA, Márcia Andrea Almeida de. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. Orientador: Roxane Rojo. 407f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269649>. Acesso em: 22 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Espanha. Unesco, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación**. Paris, França. UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coreia do Sul. UNESCO, 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por). Acesso em: 29 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a Glance 2021: OECD Indicators**. Paris, França. OECD, 2021. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1644019315&id=id&accname=guest&checksum=24A8F53AB15F96A92CC0DF03748C30CA>. Acesso em: 20 out. 2021.

OVIGLI, Daniel. Panorama das pesquisas brasileiras sobre educação em museus de ciências. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 577-595, set./dez. 2015.

PAIVA, Vanilda, CALHEIROS, Vera; POTENGY, Giselia. Trabalho e estratégias formativas: um exemplo empírico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 120, p. 111-128, maio/nov. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300006>. Acesso em: 29 out. 2021.

PAIVA, Vanilda.; JUNQUEIRA, Célia; MULS, Leonardo. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 100, p. 109-119, mar. 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/771>. Acesso em: 28 out. 2021.

PAIXÃO, Raquel Fortini; PATIAS, Naiana Dapieve; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Autoestima e Sintomas de Transtornos Mentais na Adolescência: Variáveis Associadas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 34, jan./jun. 2019. Disponível

em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/27917>. Acesso em: 2 nov. 2021.

PALHARES, Isabela. Negros são 71, 7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ano. 100, n. 33.368, p. 46, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml>. Acesso em: 14 set. 2021.

PAULINO, Carla Viviane. O impulso neoliberal e neoconservador na educação brasileira: a imagem do “professor doutrinador” e o projeto “escola sem partido”. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 1-24, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18731>. Acesso em: 27 out. 2021.

PICHETH, Sara Fernandes.; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 3-13, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24263>. Acesso em: 28 maio 2020.

PIOVEZAN, Patricia Regina e Ri, Neusa Maria Dal. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-21, abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623681355>. Acesso em: 1 nov. 2021.

PISO salarial dos professores no Brasil. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 5 abr. 2019. Educação. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/piso-salarial-professor-no-brasil/>. Acesso em: 17 set. 2021.

PIUBELLI, Rodrigo. Memórias e imagens em torno do índio pataxó hãhãhãe Galdino Jesus dos Santos (1997 a 2012). Orientadora: Nancy Alessio Magalhães. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11836/1/2012\\_RodrigoPiubelli.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11836/1/2012_RodrigoPiubelli.pdf). Acesso em: 29 maio. 2020.

POERSCH, Lauren Azevedo. “**O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração**”: **superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com TEA na educação infantil**. Orientadora: Claudete da Silva Martins. 2020. 247 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/5156>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RAIMONDI, Gustavo Antonio *et al.* Intersetorialidade e Educação Popular em Saúde: no SUS com as Escolas e nas Escolas com o SUS. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 42, n. 2, p. 73-78, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/f3NWRktf5yMGRt6FkKTPcBx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2020.

RAIMONDI, Gustavo Antonio; MOREIRA, Claudio; BARROS, Nelson Filice de. Gêneros e sexualidades na educação médica: entre o currículo oculto e a integralidade do cuidado. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 198-209, Jun./Set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/XdjBjSD6sT7gsnmmNHhk7ng/?lang=pt#>. Acesso em: 28 set. 2020.

REDIN, Euclides. Boniteza. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 92-96.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. ed. São Paulo: Summus, 2006.

ROMÃO, José. Aula. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 78-80.

SANDER, Isabela. Escolas da rede estadual têm até 17 de setembro para iniciar aulas de reforço de português e matemática. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 3 set. 2021 Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/09/escolas-da-rede-estadual-tem-ate-17-de-setembro-para-iniciar-aulas-de-reforco-de-portugues-e-matematica-ckt4uy11d009d0193blwen2yi.html>. Acesso em: 6 set. 2021.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, v.11, n. 21, p. 120-156, jun./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/yS4mhVPtxNsMVCPDTZThLpx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SANTOS, Marcio Neres dos; MARQUES, Alexandre Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 837-846, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/dcPmmbfSNbBbCwR4dRP85YC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319#:~:text=Inclus%C3%A3o%2C%20como%20um%20paradigma%20de,pr%C3%B3prias%20pessoas%20na%20formula%C3%A7%C3%A3o%20e](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319#:~:text=Inclus%C3%A3o%2C%20como%20um%20paradigma%20de,pr%C3%B3prias%20pessoas%20na%20formula%C3%A7%C3%A3o%20e). Acesso em: 2 jan. 2020.

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. **Repères**: Paris, v. 22, n. 22, p. 19-38, jan. 2000.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; FUCHS, Cláudia; DA COSTA, Carlos Odilon. Universidade, pesquisa e docência: reflexões críticas sobre os abusos do atual governo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-19, jan./dez. 2020.

SILVA, Fábio Pessoa da. **O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador**. Orientadora: Regina Silva. 2015. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8446?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8446?locale=pt_BR). Acesso em: 29 set. 2021.

SILVA, Nilson Rogério da *et al.* O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 363-376, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xRjmsPSV63Qshj4h7MBphyd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SILVEIRA, Melissa Noal da. **Diálogos auto (trans) formativos com professores do ensino médio noturno: uma proposta para uma nova práxis educativas em uma escola estadual de ensino médio**. Orientador: Celso Ilgo Henz. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/11947>. Acesso em: 28 set. 2021.

SOARES, Odair Nunes. **Possibilidades emergentes de uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada com estudantes do ensino médio**. Orientador: Celiane Costa Machado. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, 2019. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/9104/4c3390431e6fd8d51ef75f9997d19ac3.pdf?sequence=1#:~:text=Uma%20das%20possibilidades%20de%20desenvolver,das%20diferentes%20%C3%A1reas%20do%20conhecimento>. Acesso em: 8 set. 2021.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2017, v. 43, n. 1, p. 283-295, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>. Acesso em: 1 nov. 2021.

SORDI, Mara Regina Lemes De *et al.* O potencial da avaliação formativa nos processos de mudança da formação dos profissionais da saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 19, n. 1, p. 731-742, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.1079>. Acesso em: 28 set. 2021.

SOUSA, Ana Carolina Braga de.; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. Paulo Freire, o andarilho da utopia: reflexões para a transformação social através da educação. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Revista Pemo**, v. 2, n.

2, p. 1-18, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3755>. Acesso em: 28 set. 2021.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set./dez, 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br>. Acesso em: 28 set. 2021.

TAVARES, Debora Dornelas Ferreira *et al.* Qualidade de vida de professoras do ensino básico da rede pública. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 28, n. 2, p. 191–197, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/3448>. Acesso em: 1 fev. 2021.

TAVARES, Fabiana. **Educação não inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais. 2012. Orientador: Francisco José de Lima. 2012. 595 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12854/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O-%20FABIANA%20TAVARES-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20N%C3%83O%20INCLUSIVA-%20A%20TRAJET%20DAS%20BARREIRAS%20ATITUDINAIS%20NA%20S.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como temas geradores: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 22, n. 27, p. 93-110, out. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6467/4656>. Acesso em: 01 nov. 2021.

VECCHIA, Agostinho. Educação e afetividade em Paulo Freire: Pedagogia da autonomia. **Revista Pensamento Biocêntrico**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 30-47, 2006. Disponível em: [http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed06\\_art03.php](http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed06_art03.php). Acesso em: 9 out. 2021.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa: A AMOROSIDADE EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA: ANÁLISE DE UM CURSO DE EXTENSÃO COM PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RS DO MUNICÍPIO DE BAGÉ**

Estamos realizando um trabalho de pesquisa como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Para isto, gostaríamos de contar com sua colaboração.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Asseguramos que todas as informações prestadas no curso de formação são sigilosas e serão utilizadas somente para esta pesquisa. A divulgação das informações será anônima.

Se você tiver alguma dúvida sobre o teor da pesquisa, antes de decidir sua participação, sinta-se à vontade para fazê-la.

Eu,.....fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito do procedimento de pesquisa e esclareci minhas dúvidas. A pesquisadora Bárbara Alves Branco Machado certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome do Respondente: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome da Pesquisadora: Bárbara Alves Branco Machado

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Apêndice B – Questionário 1: levantamento das expectativas

Este questionário tem o objetivo de coletar dados para a dissertação de mestrado intitulada “**A AMOROSIDADE EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA: ANÁLISE DE UM CURSO DE EXTENSÃO COM PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RS DO MUNICÍPIO DE BAGÉ**”

Link do questionário: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScALotpigX3elvN-CCsKm1EbEWODinLgtztJOTIW-cyhbELyg/viewform>

### PERFIL DO PARTICIPANTE – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual é sua formação profissional?
  - a. Ensino Médio:
    - ( ) Normal/Magistério ( ) Outro
  - b. Graduação:
    - ( ) licenciatura. Qual:
    - ( ) bacharelado. Qual?
    - ( ) Outro. Qual ?
  - c. Pós-graduação:
    - ( ) especialização. Qual?
    - ( ) mestrado. Qual?
    - ( ) doutorado. Qual?
  
2. Você atua há quantos anos como professor na rede pública de ensino estadual?
  
3. Para quais estudantes está lecionando no momento na escola?
  - a. Alunos do ensino fundamental – anos iniciais
  - b. Alunos do ensino fundamental – anos finais
  - c. Alunos dos anos finais do ensino fundamental regular e do ensino fundamental EJA
  - d. Alunos do ensino fundamental EJA
  - e. Alunos do ensino fundamental (anos iniciais), alunos do ensino fundamental (anos finais) e alunos do ensino fundamental EJA
  
4. Atualmente você leciona para estudantes com deficiência (alunos de situação de inclusão escolar)?
  - a. Sim
  - b. Não
  
5. Qual é a área de conhecimento que você atua no momento?
  - a. Linguagem
  - b. Matemática
  - c. Ciências da Natureza
  - d. Ciências Humanas
  - e. Ensino Religioso
  - f. Outra. Qual? \_\_\_\_\_
  
6. A sua área de atuação no momento é também sua área de formação?

- a. Sim
- b. Não

7. Você considera que sua formação foi suficiente para dar conta do processo de ensino-aprendizagem?

8. Você considera que sua formação foi suficiente para dar conta do processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência?

### **SOBRE SUA ATUAÇÃO EM CONCEPÇÕES POLÍTICO PEDAGÓGICAS**

1. Qual é sua abordagem de ensino-aprendizagem em sua sala de aula?
2. Como costuma ser sua relação com os seus alunos?
  - a. Ótima
  - b. Boa
  - c. Regular
  - d. Ruim ou péssima
3. Você considera que sua relação com os seus alunos é pedagógica, interpessoal ou ambas? Comente.
4. Você considera que a educação é um processo político? Comente.
5. Você considera sua sala de aula inclusiva a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, dificuldades e diferenças? Por quê?
  - a. Sim
  - b. Não
  - c. Em partes.

### **SOBRE CURSOS DE FORMAÇÃO E PAULO FREIRE**

1. Você costuma realizar cursos de formação continuada oferecidos pela sua escola através da SEDUC, SMED, Universidade da região, entre outras instituições?
  - a. Sim. Por quê?
  - b. Não. Por quê?
2. Como você avalia cursos de formação continuada oferecidos pela sua escola através da SEDUC, SMED, Universidade da região, entre outras instituições?
  - a. Ótimos, pois fomentam reflexões e aperfeiçoam a minha prática em sala de aula bem e/ou promovem mudanças e/ou revisão da minha prática.
  - b. Bons, pois promovem reflexões sobre minha prática
  - c. Regulares, pois os temas escolhidos e a forma como são abordados não acolhem o professor
  - d. Ruins e/ou péssimos, pois as temáticas são distantes da realidade de sala de aula e da realidade que os meus alunos vivenciam.
3. Você conhece Paulo Freire?
  - a. Sim
  - b. Não
4. Caso sua resposta tenha sido sim para a pergunta número 3, em qual espaço você conheceu, por meio de estudos, Paulo Freire?

- a. Na escola, quando era colegial
  - b. Na faculdade/universidade, quando era graduanda
  - c. Na pós-graduação
  - d. Através de mídias de massa (redes sociais, programas televisivos, filmes, entre outros).
  - e. Através de cursos de formação continuada ofertados pelo Estado e/ou Governo Federal
  - f. Conheceu através de outro meio. Qual? \_\_\_\_\_
5. Você tem interesse em saber mais sobre Paulo Freire? (seja aspectos ligados à vida, obra, legado, métodos, didática, amorosidade, por exemplo).
- a. Sim
  - b. Não
  - c. Parcialmente
6. Caso sua resposta tenha sido SIM para a pergunta 5 escreva brevemente sobre o que você gostaria de conhecer e/ou se aprofundar sobre Paulo Freire.
7. Caso sua resposta tenha sido NÃO para a pergunta 5, escreva brevemente sobre o as razões de sua resposta negativa.

## Apêndice C – Cartaz de divulgação do curso nas redes sociais






# CURSO DE EXTENSÃO: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA AMOROSIDADE EM PAULO FREIRE

Curso 100% online, gratuito, com certificação de 20 horas em extensão.

Inscrições abertas de 24 a 29 de março, via *Google Forms*.

Data de início do curso: 8 de abril

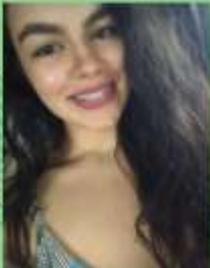
Data de término do curso: 29 de abril

Plataforma: *Google Meet*

Duração: 20 horas, com encontros síncronos e leituras assíncronas.

Inscrições através do link:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeMfO4Kn8YUozElgyYt5g2MA29tAnuoTXys6GQ\\_MMTyWHjXWw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeMfO4Kn8YUozElgyYt5g2MA29tAnuoTXys6GQ_MMTyWHjXWw/viewform)



Ministrante: Bárbara Alves Branco Machado  
 Professora do Governo do Estado do Rio Grande do Sul; Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino (UNIPAMPA).  
 E-mail para contato: balvesmachado56@gmail.com.

## Apêndice D – Cartaz de divulgação da programação prevista



**Programação prevista:**

Ação: 1º encontro - Paulo Freire, seu legado.			
Data prevista: 8 de abril de 2021	Carga horária prevista: 2h - síncronas	Local e horário: Sala Virtual via <i>Google Meet</i> , às 19 horas.	Ministrado por: Bárbara Alves Branco Machado
Ação: 2º encontro - A amorosidade, a inclusão escolar e a diversidade.			
Data prevista: 15 de abril de 2021	Carga horária prevista: 2h - síncronas	Local e horário: Sala Virtual via <i>Google Meet</i> , às 19 horas.	Ministrado por: Bárbara Alves Branco Machado
Ação: 3º encontro - "O que ensinar exige?"			
Data prevista: 22 de abril de 2021	Carga horária prevista: 2h - síncronas	Local e horário: Sala Virtual via <i>Google Meet</i> , às 19 horas.	Ministrado por: Bárbara Alves Branco Machado
Ação: 4º encontro - (Re)Costurando conceitos.			
Data prevista: 29 de abril de 2021	Carga horária prevista: 2h - síncronas	Local e horário: Sala Virtual via <i>Google Meet</i> , às 19 horas.	Ministrado por: Bárbara Alves Branco Machado

**CURSO DE EXTENSÃO: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA AMOROSIDADE EM PAULO FREIRE**

**Apêndice E – Questionário 2: avaliação dos encontros**

1. Como vocês avaliam os encontros?

Ótimos

Bons

Ruins

Regulares

Péssimos

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

2. Você se sentiu acolhida pela mediadora e pelo grupo de professoras?

Sim

Não

Em partes

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

3. Você conseguiu dialogar e expor suas percepções da forma que desejava?

Sim

Não

Em partes

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

4. O que você compreendeu por educação bancária?

5. O que você compreendeu sobre educação libertadora?

6. Como você observa a amorosidade no caso Galdino, apresentado na quarta 3 de Pedagogia da Indignação?

7. Como você costuma lidar com a diversidade em sua sala de aula?

8. De acordo com carta “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores” como você observa suas práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula?

9. De acordo com nossos quatro encontros, como você conceituaria a amorosidade em uma perspectiva freiriana?

10. O curso, de maneira geral, cumpriu com suas expectativas?