

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE UNB PLANALTINA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
NATURAIS**



**AMOROSIDADE NA PRÁTICA DOCENTE:
delicadezas, compromissos políticos e reflexões para o ensino de
ciências**

Isabela Vieira Santos

**Planaltina -DF
2023**

**AMOROSIDADE NA PRÁTICA DOCENTE:
delicadezas, compromissos políticos e reflexões para o ensino de
ciências**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Ciências Naturais, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos.

**Planaltina-DF
2023**

DEDICATÓRIA

À Tóquia, minha amada mãe, modelo de força, inspiração e resiliência para mulheres e mães solo que desafiam o sistema para proporcionar uma educação de qualidade aos filhos. A ela toda a minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela sabedoria e por iluminar o meu caminho, me proporcionando discernimento e sustento para minha formação que me fez uma pessoa melhor.

Agradeço a minha família por acreditar no meu potencial e a minha amada mãe Tóquia Vieira por dedicar a sua vida, superando a sua limitação física para me dar a oportunidade de me formar academicamente, como mulher de princípios fortes e valores inegociáveis. Ao Ádlas Dias, pessoa com quem amo partilhar a vida, agradeço pelo apoio e força nos momentos de dificuldade.

A Antônio Balbino (*in memoriam*) meu amado avô, que exerceu o papel de pai e sempre acreditou na minha capacidade de vencer e vir a ser uma grande professora.

Agradeço de modo especial ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Gabriel, que prontamente aceitou o meu convite e desde então assumiu as minhas fragilidades, compreendendo as minhas limitações com paciência, motivando a realização desta pesquisa amorosa.

Agradecer aos colegas adquiridos na minha trajetória universitária, destaco o meu grupo de orientação conduzido pelo meu orientador, o qual comporta pessoas que partilham de diferentes motivações mas que são profundamente comprometidas com o coletivo docente. A todo o corpo docente e colaboradores da UnB que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa, o meu muito obrigada!

“O amor é uma ação, nunca simplesmente um sentimento.” (bell hooks)

RESUMO

O amor é um verbo, uma ação, um ato que se estende as diversas relações, saliento aqui aquelas que ocorrem nas instituições de ensino entre professores-alunos, pois buscaremos identificar nesta pesquisa as delicadezas e os compromissos políticos que transcorrem esse acordo para a reflexão do ensino de ciências. Deste modo, assumimos o amor como forte aliado de formação educacional e social dos indivíduos que conscientes são capazes de protagonizar lutas críticas contra os modos de dominação. No âmbito escolar, a amorosidade nos proporciona a criação de vínculos, contatos com culturas diferentes que perpassam um conteúdo específico e faz da escola um local de eterna troca de saberes e aprendizados integrados ao ensino. O objetivo desta pesquisa é investigar as compreensões de docentes que ensinam ciências sobre amorosidade, bem como conhecer os desafios e as estratégias de práticas de um ensino de ciências amoroso no cotidiano escolar. A metodologia adotada foi qualitativa em que, por meio de um grupo focal com professores e professoras de ciências, estabeleceu-se uma troca efetiva a respeito de como se sentem acerca de afirmações que provocaram o debate sobre a temática da pesquisa. Como resultado, pode-se observar que os professores de ciências naturais não são afinados a falar de amor e as lógicas e conteúdos científicos e matemáticos, não relacionam amorosidade com as suas narrativas pessoais, e conteúdos específicos padronizados por um contexto tradicional não sensível ao outro. Logo, temos um reflexo docente de uma área estereotipada pela frieza e severidade justificada pela suposição de qualidade do ensino.

Palavras-chave: Amorosidade; Ensino de ciências; Sensibilidade docente; Amor social; Amor político

ABSTRACT

Love is a verb, an action, an act that extends to the various relationships, I emphasize here those that occur in educational institutions between teacher-students, as we will seek to identify in this research the delicacies, political commitments that run through this agreement for the reflection of the science teaching. In this way, we assume love, as a strong ally in the educational and social formation of individuals who, consciously, are capable of carrying out critical struggles against the modes of domination. In the school context, loveliness provides us with the creation of bonds, contacts with different cultures that permeate a specific content and makes the school a place of eternal exchange of knowledge and learning integrated into teaching. The objective of this research is to investigate the understandings of teachers who teach science about lovingness, as well as to know the challenges and strategies of practices of loving science teaching in the school routine . Through a debate without directionality carried out through a focus group, which has the nature of teachers of natural sciences who will make an effective exchange about how they feel about statements that provoked the debate on the theme of the research. As a result, it can be seen that natural science teachers are not attuned to talking about love and calculation, they do not relate loveliness with their personal narratives, and specific contents standardized by a traditional context that is not sensitive to the other. Therefore, we have a teaching reflection of an area stereotyped by the coldness, and severity justified by the quality of teaching.

Key words: Lovingness; Science teaching; Teaching sensitivity; Social love; Political love.

SUMÁRIO

Apresentação	7
Introdução	9
Objetivos	10
Referencial Teórico	11
Amorosidade como princípio crítico para Freire e bell hooks	11
A questão da amorosidade na educação e no ensino de ciências	17
Metodologia	19
A metodologia do grupo focal	19
Resultados do grupo focal	21
Análise	24
Conclusão	30
Referências	30

APRESENTAÇÃO

Tudo começou no ensino médio, quando fui a uma visita interativa ao zoológico de Brasília guiada por estudantes da UnB, do curso de ciências naturais. Ali me identifiquei com o curso e já sabia o que queria quando fosse prestar o vestibular. Alcancei meu objetivo e ingressei na Universidade de Brasília, no curso de ciências naturais, no primeiro semestre de 2017. Tudo tinha saído conforme planejado, durante o primeiro semestre eu trabalhava numa empresa de automação comercial, conciliava os estudos e o trabalho, pois precisava ajudar em casa. No início foi belo, conseguia concluir todas as disciplinas e me identificava com aquelas que era na área de educação, pois os professores sempre nos apresentavam novas perspectivas, debates, propostas, metodologias e aquilo me enchia os olhos.

No terceiro semestre do curso, em 2018, deixei o trabalho para me dedicar aos estudos e a vida me surpreendeu ao me tirar a pessoa que eu mais amava na vida, o meu avô, e, desde então, entrei em processo depressivo e de transtorno de ansiedade. Nesse sentido, a Universidade me ofereceu todo suporte, comecei o tratamento de saúde mental com terapias e medicações e, assim, minha graduação começou a se tornar um pouco pesada, pois estar nas aulas, realizar trabalhos e provas era sempre um desafio pra mim. Mesmo em meio às dificuldades, eu consegui um estágio na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), unidade Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, onde eu trabalhava com comunicação científica e visitas técnicas das escolas, o que foi uma experiência de muito aprendizado para mim, pois me deparava com vários conhecimentos e tecnologias que aperfeiçoavam a minha graduação.

No quarto semestre de 2018, fui selecionada para participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual permaneci por um ano e meio. Participar do Pibid superou as minhas expectativas, me surpreendeu bastante e acrescentou de forma positiva no meu desempenho profissional. Atuei no Centro de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima (CENSFAT), sob a coordenação dos professores Paulo Gabriel Franco dos Santos e Franco de Salles Porto, com quem pude aprender bastante, além das aprendizagens também desenvolvidas com os colegas que compartilharam o processo comigo. No Pibid me encontrei, apesar das fragilidades da minha saúde mental, pude me reconstruir, pois lecionar para mim era gratificante e foi onde aprendi a superar com o tempo de amadurecimento e com diálogos adequados os desafios da minha docência, que eram desde a indisciplina dos alunos até a minha insegurança em sala de aula. O que mais me encantava era a relação

professor-aluno, pois o afeto era a principal ferramenta de aprendizagem, as relações afetuosas e amorosas gravavam confiança e maior adesão dos estudantes ao processo.

Em dezembro de 2019, sofri uma recaída depressiva por situações relacionadas a relacionamento, perspectivas futuras no que se diz respeito ao meu profissional, excesso de trabalho, exaustão mental e física, e aí decidi acabar com minha vida e me vi tentando suicídio por meio de excesso de medicamentos, fui pro hospital, me recuperei, recebi apoio e carinho dos meus colegas de graduação, professores, família e Universidade e percebi o quanto eu sou amada, e minha vida estava só começando, e para cada dia basta as suas preocupações.

Fiz o processo seletivo do projeto de extensão Educação Ambiental no Parque Sucupira, e fui selecionada para ingressar no projeto e contribuir com tudo o que aprendi na minha graduação, o projeto que é coordenado pela professora Olgamir e Regina, me permitiu a cada reunião de planejamento despertar um lado mais consciente com o compromisso político, social e sensível a conscientização da Educação Ambiental entre os estudantes das escolas públicas, e da comunidade que cerca a Faculdade UNB Planaltina (FUP).

No sétimo semestre do curso, no ano de 2020, foi quando a saúde mundial começou a sofrer com a pandemia da Covid-19 e, no Brasil, desde então, temos enfrentado desafios de diversas ordens, como sanitário, político, cultural e de infra-estrutura. Assim, a Universidade decidiu interromper as atividades acadêmicas, retornando no semestre seguinte com a nova modalidade de ensino, o ensino remoto, nele tive que reconfigurar a minha rotina e me adaptar, embora não sem dificuldades, à nova realidade que a lida com a pandemia implicou. No início foi um pouco complicado, pois eu não possuía computador e consegui através de uma doação de uma colega do mesmo semestre que o meu, sendo possível, então, dar continuidade ao meu semestre letivo. A pandemia me inseriu novamente num contexto de recaída psicológica, onde eu não consegui me adaptar ao ensino remoto, pois sentia muita dificuldade de atenção e compreensão, o que gerou frustração, falta de vontade e constrangimento, me levando a pensar que a minha graduação era um fracasso, sem pensar em todo o processo formativo incrível no qual eu vivenciei na Universidade.

Ao final do curso, no nono semestre, me matriculei novamente na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 1 (TCC 1), depois de ter tentado cursá-la no sétimo semestre presencial, e no oitavo semestre remoto sem sucesso pois fomos acometidos pela pandemia mundial e eu não tinha acesso a um computador para os necessários fins didáticos. A disciplina foi um desafio, pois tive muitas dúvidas a respeito do tema a dissertar, no entanto

escolhi um orientador com o qual eu me identifiquei em toda a graduação pois tive a experiência de ser coordenada por ele no projeto de extensão Pibid, quando o fiz o convite tive um pouco de receio, pois o que eu tinha em mente achei que poderia parecer um tema fútil para a comunidade acadêmica. No entanto, quando eu expus a minha ideia para ele, fui prontamente acolhida e desde então conto com o apoio dos meus colegas que vivenciam o processo final da graduação junto a mim e com o professor Paulo Gabriel que, além de orientador, se tornou um verdadeiro amigo, uma figura na qual eu posso contar, que me compreende e eu me sinto livre para poder expressar meus anseios e ideias, levando em consideração a minha história de muita luta contra a minha situação psicológica. No que se diz respeito ao tema da pesquisa, tenho certeza de que é por respeito à minha trajetória. Pretendo, portanto, tornar-me pesquisadora no campo das relações afetivas professor-aluno e no ensino de ciências, devido a toda a minha história formativa.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordo a questão da amorosidade na prática docente, as suas concepções, compromissos políticos e delicadezas buscando refletir sobre qual é o papel desse amor para professores e professoras de ciências naturais.

Pesquisas sobre amorosidade na prática educativa indicam que o amor é um sentimento de solidariedade que impulsiona uma ação direcionada às camadas mais vulneráveis da sociedade, a qual será conduzida o processo de sua emancipação (BARRETO, 2022). Indicam também que a educação como prática da liberdade surge pelo amor ao outro e à vida e este amor desperta uma sensibilidade política e pedagógica. Neste sentido, para Freire (2005), a opressão é superada quando os seres humanos são vistos na existência real, concreta, a partir do seu desejo de serem livres e plenos, ou seja, é preciso amorosidade na superação da relação opressor-oprimido. Eis um grande desafio.

Para que se compreenda o amor na educação, é imprescindível identificarmos o sujeito, bem como o seu papel para com o mundo e o ambiente em que se está inserido, neste sentido trabalhos apontam para a importância de compreendermos a história da pedagogia humanizadora como instrumento de libertação e de resgate da dignidade humana (SILVA; MESQUIDA, 2022).

Não é incomum vincularmos à formação nas ciências naturais o perfil de neutralidade, dureza, genialidade, estimulando relações burocráticas e não afetivas, afinal, cientista não perderia tempo com esse tipo de coisa. Nossa pesquisa busca, justamente, detectar o projeto

formativo da suposta frieza científica e contrapô-la ao projeto da amorosidade em qualquer prática educativa.

A relação professor - aluno é fator determinante para a eficácia do processo ensino e aprendizagem, ressaltando que ela depende não somente de estratégias metodológicas e comunicativas adequadas, mas também da relação afetiva que permeia esta dinâmica. No que se diz respeito a essa relação, Pinheiro e Dias (2019) afirmam que o vínculo afetivo integra a construção do processo educacional, sendo fator determinante para o sucesso deste.

Dessa forma, entende-se que o conhecimento adquirido sem afeto, torna-se um conhecimento mecânico, em que o aluno é condicionado a uma existência abstrata, técnica e desprovida de história e concretude. Assim, a prática educativa reduz-se a relações frias, à resolução de problemas sem vínculo com a realidade, assemelhando-se a uma educação bancária, que segundo Freire (2005) é caracterizada por uma relação fortemente vertical e unilateral entre educador e educando. O afeto, portanto, se afigura a partir da horizontalidade e da disposição de estar em diálogo.

O ato de amar precede o ato de educar, portanto educar é se comprometer não só com o processo formativo educacional, mas com os cidadãos inseridos na sociedade, por isso torna-se um compromisso não somente educacional, mas político, social e cultural.

Baseada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, nesta pesquisa vamos entender o amor como uma ação de transformação da realidade opressora, identificando que o sujeito oprimido é aquele estudante que chega na escola com uma bagagem de vulnerabilidade social, racial e afetiva. Assim, a partir de “Tudo Sobre o Amor” de Bell Hooks, iremos compreender que o amor político é a única forma de superar as adversidades sociais e raciais, mas esse amor também é uma combinação de cuidado, conhecimento, responsabilidade, respeito, confiança e compromisso

Na nossa pesquisa, buscaremos responder a seguinte **questão de pesquisa**: Quais são as concepções de amorosidade de professores e professoras de ciências e como essas compreensões refletem na prática docente? Quais são, portanto, os desafios de um ensino de ciências amoroso e para a sensibilidade?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar as compreensões de docentes que ensinam ciências sobre amorosidade, bem como conhecer os desafios e as estratégias de práticas de um ensino de ciências amoroso no cotidiano escolar.

Objetivos específicos

- Compreender como são constituídas as ideias de amorosidade na formação docente;
- Investigar o que os docentes de ciências entendem sobre o que é ensinar com amor;
- Identificar qual é a compreensão do papel da amorosidade no âmbito das ciências naturais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O nosso referencial teórico será dividido em duas partes: na primeira parte, discutiremos o conceito de amorosidade a partir de diversos autores como Paulo Freire (2005), bell hooks (2006, 2013, 2021) e Adorno (1995), pois eles defendem uma perspectiva de amorosidade afetuosa, social e política, portanto, crítica; na segunda parte, buscaremos especificar o debate de amorosidade no campo educacional, destacando as necessidades, as configurações e os limites da amorosidade (por exemplo, não confundir com paternalismo ou assistencialismo).

O referencial teórico nos permitirá desenvolver categorias e conceitos para analisarmos as comunicações geradas pela pesquisa.

Amorosidade como princípio crítico para Freire e bell hooks

A perspectiva central do pensamento freireano, a educação dialógico-problematizadora, reconhece no diálogo a transformação das perspectivas educacionais bancárias, *para* alguém, sem vida, em virtude de uma educação *com* sujeitos históricos que têm desejos, sonhos, anseios, expectativas e medos. Freire (2005) afirma que a fé na humanidade, a humildade e a amorosidade são condições primordiais para o diálogo e que, sem estes elementos, a ação é antidiológica, contrária à libertação e impeditiva da realização da vocação humana por ser mais.

A amorosidade para Paulo Freire manifesta-se como um sentimento de sensibilidade à vida e ao outro no que se diz respeito à sua condição de opressão, assim impulsionando uma ação libertadora para conscientização da realidade em que se está inserido. Nesse sentido, Freire afirma que:

Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. [...] Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. (FREIRE, 2005, p. 92).

Os oprimidos são todos aqueles que vivenciam de diversas formas a violenta vocação de “ser menos”, como distorção do ser mais (FREIRE, 2005). Essas formas de violência são observadas como resultado do modelo econômico capitalista que interfere na formação de consciência do sujeito em relação ao mundo e a si mesmo, ressaltando o processo de desumanização, autodesvalia e condições de passividade. A realidade opressora tem relação direta com as injustiças sociais as quais discursos meritocratas não cabem, mas sim uma conscientização da realidade em que se está inserido.

Na realidade opressora podemos observar a lógica de mercado incorporada na classe dominadora para com os dominados, assim naturalizando a ideia de inferioridade, conformidade sendo reflexo das relações humanas em todas as suas aplicações. Ressalto aqui a relação professor-aluno nas experiências ditas em sala de aula, como elas se dão no cotidiano e na sociedade,

Bem sabemos que o nosso modelo atual de educação ainda tem forte concepção tecnicista, em que o aluno é um depósito de conhecimentos e o docente não leva em consideração as suas particularidades. Logo, Freire (2005), destaca que a educação se constrói por meio dos elementos do contexto vivenciado pelo indivíduo, assim o levando a reflexão dentro das suas condições o possibilitando a concepção de um pensamento crítico. Neste sentido, entendemos que o afeto surge como instrumento para sensibilização da realidade social deste sujeito, impulsionado pela empatia, este afeto torna-se compromisso ético com o outro, se convertendo em libertação.

A educação libertadora surge das situações de opressão em que os oprimidos não conseguem enxergar as contradições da realidade pertencente, portanto incorpora-se um discurso fatalista, conseqüentemente os oprimidos se tornam opressores pela realidade em que o mundo foi construído no sentimento de impotencialidade para sujeitos vulnerabilizados socialmente. Portanto, Freire (2005) afirma:

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. [...]. Esta superação não pode

dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, nesse reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 2005, p.38).

Assim, a amorosidade deve estar presente desde a concepção do processo educativo até a sua efetivação e avaliação. A amorosidade freireana como compromisso, como importar-se e como sensibilidade político-pedagógica é condição básica para que os processos educacionais, inclusive em educação científica, ocorram no sentido da superação das condições de opressão e pela emancipação dos sujeitos. O amor não pode tolerar que as condições que geram a violência e a desumanização continuem existindo sem ser combatidas.

Em uma sociedade acelerada, individualista e centrada no *selfie* ninguém é amoroso do dia para a noite ou reconhece na amorosidade um valor humano imprescindível. Amor, portanto, é um exercício.

A educação se apresenta como forma de romper as desigualdades entre opressor e oprimido, mas essa luta deve acontecer de maneira consciente e crítica. Deste modo, é necessário que os oprimidos se identifiquem como sujeitos históricos e sócio-culturais superando as contradições, assim engajando uma luta por liberdade se entregando a práxis libertadora, através da conscientização, do diálogo, fazendo da educação uma ferramenta de transformação social. Souza e Queiroz (2016), apontam um enredo histórico à respeito da educação opressora brasileira:

A Educação se manifesta opressora em diversos períodos históricos brasileiros, inicialmente na aculturação dos índios de forma ditatorial tirando-os de sua gênese e colocando-os a mercê dos costumes jesuítas, até mesmo depois chegada da Coroa Portuguesa ao Brasil onde emergiu a formação de profissionais e que os educadores tiveram uma construção profissional para a docência, ainda assim, a educação continua com a característica opressora que veio propagando-se no decorrer dos séculos, e ainda na contemporaneidade encontramos professores opressores, que não tem uma visão humanista do aluno, apenas tecnicista e sistematizadora. (SOUZA; QUEIROZ, 2016, p. 1-10).

Amar é se comprometer, e este comprometimento exige dialogicidade, crítica e consciência de classe para superação das contradições impostas pelo processo histórico, político e cultural. Freire (2005) ressalta que essa contradição gera consciência. Mas ela não pode acontecer de maneira isolada, essa transformação ocorre no coletivo em que os sujeitos

devem ter a teoria e prática aliadas para ser um crítico transformador na construção do caminho da educação problematizadora.

Esta emancipação dos oprimidos decorre das injustiças sociais das quais são vítimas, da conscientização da realidade em que estão inseridos e pela capacidade de reconhecimento como protagonistas da história, nos levando a refletir sobre: a falta de amor nas escolas, o potencial emancipatório de estudantes vulnerabilizados para o ensino de ciências e a capacidade da instituição e corpo docente em oferecer instrumentos de reflexão indispensáveis para a autonomia.

Inspirada em Paulo Freire, recorreremos à compreensão de amor em bell hooks, que amplia a discussão quando evidencia a pedagogia engajada e a necessidade de superação das violências e silenciamentos das pessoas negras e das mulheres dentro das escolas. Em diversos escritos (HOOKS, 2001; HOOKS, 2013; HOOKS, 2019), bell hooks discorre sobre o amor a partir de suas bases teóricas, históricas e políticas.

Para bell hooks, o amor é a única forma de vencer as adversidades sociais e raciais e relata em seu ensaio, “Salvation: black people and love” (2001), suas experiências docentes e a sua angústia ao escutar crianças negras dizerem sobre a inexistência do amor, por isso define que o amor é como uma combinação de cuidado, conhecimento, responsabilidade, respeito, confiança e compromisso. Isso nos faz refletir acerca das nossas raízes e da nossa história desde a colonização e suas marcas escravocratas até os dias atuais em que a existência negra ainda ocorre sob formas de opressão e negação de si. Em razão disto, hooks (2001) afirma que quando a escravidão terminou muitos dos estereótipos racistas que tinham sido usados para subordinar e alienar os negros foram desafiados pelas pessoas escravizadas e seus descendentes libertos e profundamente comprometidos a luta antirracista.

A existência negra foi deturpada ao longo dos anos e, por isso, eram caracterizados como seres humanos frios, desapaixonados, incapazes de amar. Hooks (2001) indica que este fato decorre do fracasso coletivo como nação na construção de um mundo onde todos possam conhecer o amor. Bell hooks (2001) faz referência a Baldwin quando diz que a identidade negra foi forjada na luta triunfante para resistir à desumanização e que a escolha do amor era uma dimensão necessária da libertação. Essas características terroristas e sem amor, atribuídas a pessoas negras, são limitadas e profundamente racistas, pois não compreende a dimensão objetiva e subjetiva da questão, em vista disso hooks (2001) afirma:

Como povo, estamos perdendo a esperança de dias melhores. Nossa crise coletiva é tanto emocional quanto material. Não pode ser curada simplesmente pelo dinheiro. (...) Líderes que são viciados em álcool, compras, violência ou ganham poder e fama

por qualquer meio necessário raramente oferecem a alguém uma visão de bem-estar emocional que possa curar e restaurar vidas e comunidades destruídas. (HOOKS, 2001, p. 1-17).

Questionamos então a questão do amor, valorização e bem estar para negros, em que em hooks indica a naturalização dos discursos pré destinatários constantes em que ressaltam a necessidade de disciplina, aprendizagem do trabalho duro e a precisão de modelos fortes para estabelecer limites que ensinem a obediência para os melânicos. Sendo assim, não basta que o amor seja uma intenção, ele deve ser uma ação engajada na luta pela liberdade contra qualquer tipo de domesticação. Esta dominação é cicatriz do contexto histórico social em que o mundo foi construído, em que a hierarquização é estabelecida para apresentar dominação sobre mulheres, crianças, negros e indivíduos marginalizados, por conseguinte essa estrutura hierarquica reflete nas escolas na relação professor-aluno, em que o afeto é encarado como tabu e os docentes inclinam-se para a objetividade tendendo ao narcisismo anulando as conexões no processo de ensino e aprendizagem.

Decorrente do sistema de hierarquização, é visível que nas instituições de educação a cultura de dominação foi estabelecida entre docentes e discentes que vem carregada de **objetivismo**, tradicionalismo e narcisismo. Em sua obra “Teaching community: A Pedagogy of Hope” hooks (2019) destaca que os professores que se orgulhavam de sua capacidade de serem objetivo eram aqueles que, mais frequentemente, afirmam sua casta, classe ou posição social.

Diante disto, observamos que muitos professores incorporaram culturalmente a ideia de poder e controle, fundindo nos estudantes um ensino desamparado, desumanizado, mecânico e sem amor, sendo assim, a escuta e conexão fazem-se ferramentas fundamentais neste processo. Hooks (2019) afirma que ao contrário da noção de que o amor na sala de aula torna os professores menos objetivos, quando ensinamos com amor, somos mais capazes de responder às preocupações únicas de cada aluno, ao mesmo tempo em que integramos as da comunidade da sala de aula. E, por fim, torna relevante o fato de que, se os professores trabalharem para afirmar o bem-estar emocional dos estudantes, eles estarão fazendo um trabalho de amor.

Vejamos que o amor mencionado nesta pesquisa entre professor e aluno não é um amor romantizado, afinal, como afirma hooks (2019), o professor não é terapeuta! O amor aqui destacado é a intenção para o engajamento de um amor profundamente político em que nos reconhecemos sujeitos ativos no processo e tomamos consciência da nossa identidade,

bem como do nosso espaço. Alertamos também para os limites desse ensino afetuoso, pois sem o conhecimento a ser ministrado, ele também se torna uma forma de dominação, pois os estudantes sem informação não serão encorajados a transformar as realidades em que estão inseridos. Por isso, hooks nos ensina que o amor em sala de aula prepara os professores e alunos para abrir nossas mentes e corações, nos afastando das dominações em todas as suas formas, nos desafiando e nos mudando, pois, segundo ela, “Este é o coração da questão” hooks (2019).

Inspirada por Paulo Freire, bell hooks nos traz a Pedagogia Engajada que fomenta e sustenta o nosso debate acerca das estratégias de conscientização em sala de aula, em que todos devem ser participantes ativos do modo de ensino na fala e escuta. Esta pedagogia enfatiza o bem estar e a auto-atualização para a construção de uma atmosfera de confiança e compromisso para o bem comum. O poder do conhecimento torna os indivíduos pessoas melhores, pois direcionados pelo conhecimento eles podem assumir responsabilidades pelas suas escolhas, falas e posicionamentos, sendo assim o lugar de fala dos estudantes devem ser cedidos bem como valorizados, tornando essa troca entre professor-aluno uma aprendizagem afetiva e embasada. Neste sentido, hooks encoraja o corpo docente para que relacionem as narrativas pessoais com o conteúdo ampliando o conhecimento, fazendo a promoção do engajamento da mente e do coração.

Ainda que seja um substantivo, o amor é uma ação que exige comprometimento para engajar uma luta contra as estruturas sociais contraditórias que operam diante dele, perpassando as linhas do sentimento. Por isso, hooks (2006) afirma que aprender a amar é uma forma de cura, pois nos movimenta a batalhar contra essa cultura de conversão. A sala de aula é um lugar de libertação quando é um espaço onde todas as pessoas podem se expressar e um lugar de dominação quando só o docente tem o poder de fala. Por isso ressaltamos constantemente nesta pesquisa a valorização do conhecimento para rompermos os padrões de dominação e, neste sentido, hooks destaca em sua obra “Ensinando a transgredir”, o entusiasmo como sendo mais coletivo que individual, em quem a sala de aula se torne um ambiente plural e de transgressão.

Atravessando o Atlântico, chegando ao continente europeu, encontramos Theodor Adorno, importante nome da chamada Escola de Frankfurt e da teoria crítica da sociedade. Adorno produziu a partir da década de 1920 e assistiu, como judeu alemão, o horror da ascensão do nazismo e teorizou, entre outros temas, sobre a indústria cultural, a barbárie e a personalidade autoritária. Aliado a Paulo Freire e bell hooks, Theodor Adorno por sua vez nos

alerta para frieza permeada na sociedade onde um olhar crítico e filosófico se fez necessário durante a história da humanidade sobretudo após Auschwitz, em que foi realizada uma análise da razão associada a elementos da ciência possibilitando um questionamento acerca da falta de amor e educação nos campos de concentração. Adorno (1995), destaca que a educação precisa evitar a barbárie, sendo instrumento de emancipação contra as formas de alienação, reprodução e massificação e, neste sentido, o autor nos instiga a ressignificar o passado para orientar o futuro. No que se refere à frieza envolvida durante o desenvolvimento da cultura, o autor aponta a indiferença da sociedade perante as injustiças e para defesa dos próprios interesses, solidificando o caráter de indiferença diante do destino do outro. Segundo Adorno, em sua obra “Educação e emancipação”, o amor está em deficiência de todas as pessoas.

Não me entendam mal. Não quero pregar o amor. Penso que sua pregação é vã: ninguém teria inclusive o direito de pregá-lo, porque a deficiência de amor, repito, é uma deficiência de todas as pessoas, sem exceção, nos termos em que existem hoje. Preguar o amor pressupõe naqueles a quem nos dirigimos uma outra estrutura do caráter, diferente da que pretendemos transformar (ADORNO, 1995, p.134).

Essa condição de desamor e frieza é uma produção e reprodução de uma ordem social, em que os discursos são reprimidos e ridicularizados e estes só ganham força quando liberados tomando consciência de como esta frieza foi gerada. Ainda assim, para o autor, a amorosidade, projeto quase impossível na modernidade, seria uma forma de resistência à severidade, aos esbarrões e à frieza perpetuada sob a justificativa de seriedade, rigor e qualidade de ensino.

A questão da amorosidade na educação e no ensino de ciências

Diante das referências aqui apresentadas, entendemos o afeto como instrumento eficaz na construção do processo de ensino e de aprendizagem, estabelecendo um vínculo de confiança e promovendo o desenvolvimento social e intelectual de ambos.

Infelizmente, a realidade de muitas instituições escolares tendem ao objetivismo e ao tradicionalismo, fazendo delas um ambiente desgracioso causando desmotivação, indisciplina dentre outros desafios enfrentados no cotidiano escolar. Pinheiro e Dias (2019) fazem referência a Sodré, indicando que criou-se um ambiente hostil escolar pelo contexto histórico da sociedade de hostilidade de adultos para com crianças. Diante disto, podemos observar que o discente é invisibilizado, manipulado e seu lugar de fala dá espaço ao medo, o docente por sua vez que propende-se a ser um canal para aprendizagem, contudo marionete do sistema segue os padrões do autoritarismo para descredibilizar o contexto social, político, e cultural.

Vale distinguir autoritarismo de autoridade, sendo que a última, como autoria e compromisso sobre o que faz, é necessária para estabelecer respeito e regras para edificação de um ambiente em que se transmite para além de um conhecimento específico, harmonia e agregação de valores, quebrando o tabu de um ensino tecnicista.

As disciplinas das ciências naturais, especialmente as exatas, inclinam-se ao x da questão, pois partem de um pressuposto de que culturalmente são objetivamente frias e calculistas, contudo esquecem que há seres humanos no processo, ansiosos para uma troca para além de números e teoremas, uma metamorfose de experiências interpessoais que se conectam ao conteúdo específico, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social. No campo de exatas é muito comum que estereótipos de racionalismo sejam envolvidos, não dando espaço para a sensibilidade, a amorosidade ou até mesmo ao medo, como pontuou Adorno (1995). Contudo essa marca fria da ciência ocorreu pela sua própria história cercada de violência, machismo, racismo e tabus, portanto é um mito afirmar que existe neutralidade no campo das ciências naturais.

Nas vivências das disciplinas da Licenciatura em Ciências Naturais, talvez seja esperado que se fale de amor naquelas disciplinas voltadas à área de ensino, porém jamais àquelas exatas ou biológicas. Afinal, como falar de amor explicando cálculo? No perfil do cientista e do fazer científico não é comum que haja espaço para questões amorosas, contudo com os avanços sociais, como apropriação feminina e negra é possível integralizar as diferenças e assumir o amor como instrumento para construção do cidadão, valorizando-o e demonstrando que essa ferramenta faz parte da formação educacional e social de ambos os sujeitos envolvidos no processo.

No que se diz respeito ao ensino da matemática e afeto, Pinheiro e Dias (2019), fazem referência a Costa que afirma:

O professor de matemática continua sendo visto como “frio” e “calculista”, visão está relacionada à afetividade que alguns acreditam ser um dos fatores que contribui para a dificuldade dos alunos no processo de ensino e aprendizado de matemática. Dessa maneira, como o elo afetivo é rompido, o aluno não consegue entender o que o professor ensina e, conseqüentemente, sente dificuldades para utilizar o conhecimento adquirido (COSTA 2010, apud PINHEIRO; DIAS, 2019, p. 1-8).

Diante disto entendemos que o amor faz-se necessário para formação de pessoas conscientes, cercadas de valores e percepções de um conhecimento crítico para lidar com as diversas situações da vida. A partir dessa afirmação, é importante questionar sob quais

condições e de que forma um espaço de formação docente, como é a Licenciatura em Ciências Naturais, trata da amorosidade ou a rejeita.

METODOLOGIA

No campo da pesquisa educacional, é habitual o uso da pesquisa do tipo qualitativa, pois ela nos permite conhecer, qualificar e trocar experiências, seja por meio entrevista, questionários, ou ambientes de vivências, onde o pesquisador tem o seu objeto de estudo descritivo, dando ênfase ao processo de escuta e observação dos fatos apresentados pelos indivíduos envolvidos. Ludke e André (1978), afirmam que há sempre um esforço em perceber e capturar o modo como os informantes encaram as questões que estão sendo discutidas no trabalho.

Desse modo, entendemos que a pesquisa qualitativa é ideal para a presente pesquisa, pois ela compreende a representatividade do ambiente e como as pessoas se relacionam, trabalhando com vários significados e valorizando todas as interpretações apresentadas. Minayo (2014), aponta a pesquisa qualitativa como:

A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014).

Portanto, entendemos que a metodologia aplicada neste trabalho é ideal, pois busca compreender e analisar a totalidade das narrativas, manifestando intuitivamente os possíveis direcionamentos da problematização acerca da temática apresentada. Nossa pretensão é de que a pesquisa oportunize comunicações que provoquem lembranças e que permitam que as pessoas participantes expressem suas opiniões, ideias e experiências sobre o assunto. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise. As temáticas e questões têm relação com o nosso problema de pesquisa, ou seja, amorosidade, ensino de ciências e práticas de ensino.

Os participantes foram convidados a participar e a escolha ocorreu a partir do aceite. Foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme o modelo disponibilizado pelo Comitê de ética em pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB, para que os sujeitos participantes assinem.

A metodologia do grupo focal

A ferramenta utilizada para coleta de dados foi o grupo focal (GF), pois através da fomentação de um debate coletivo acerca de “afirmações”, da temática exposta podemos ampliar a escuta e compreender as vivências sociais relatadas. Ressel (2008), indica que:

Os GFs são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados (RESSEL,2008. p.780).

Desse modo o GF, tem como princípio a fomentação de ideias motivada pela troca de experiências contextualmente vivenciadas. Ressel (2008) indica que GF permite ao pesquisador examinar as diferenças e também explorar como os fatos são articulados.

O coletivo desta pesquisa tem como base professores de ciências naturais, comprometidos e sensíveis a questões sócio-políticas em que vivenciaram situações amorosas e não amorosas de distintas motivações dentro das instituições escolares e Universidade. Gatti (2005) aponta que características comuns entre os participantes do grupo são necessárias, contudo algumas divergências como gênero, áreas de interesses de pesquisa e idade são necessários para comparação dos resultados. Deste modo, este trabalho busca através do grupo focal escutar o debate das vivências de amor na prática docente a partir dos seguintes focos afirmativos baseados em eixos relevantes para a pesquisa, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Eixos afirmativos relevantes da pesquisa

Eixos	Afirmações	Intencionalidade investigativa
Entendimento de amorosidade	“Amorosidade é um sentimento romântico e afetivo vinculado às relações afetivas e sexuais”	Compreender as concepções de amorosidade e o quanto esse entendimento está baseado em um senso comum de amor romântico ou algo do tipo.
Experiências de amorosidade como estudante e/ou como professor/a (quem era, gênero, relação com os estudantes e com a disciplina, aprendizagem...)	“A escola é um lugar naturalmente amoroso e promotor de afetividades, tanto entre professores, quanto entre estudantes” “Os professores têm olhar amoroso para com os estudantes e, por isso, consideram todo o contexto social ao qual pertencem”	Conhecer as opiniões, memórias e vivências de amorosidade ou desamor na escola, buscando reconhecer aspectos como gênero, agentes da escola, épocas, nível educacional, contextos e relação com a aprendizagem.
O papel da amorosidade diante de uma sala de aula	“É mais difícil exercer a amorosidade com estudantes vulneráveis,	Explorar a compreensão sobre o olhar amoroso de professores para com

com estudantes vulnerabilizados socialmente	indisciplinados e com marcas de violências”	estudantes em situações de vulnerabilidade e injustiças sociais.
Desejos e obstáculos para a amorosidade no exercício da docência	“Eu sinto (ou imagino que sentiria) muita dificuldade em ser amoroso(a) na minha prática docente” “Eu creio que consigo ser rigoroso e afetuoso(a) ao mesmo tempo, livre de manipulação e hostilidade”	Conhecer os medos, anseios, expectativas e obstáculos para o exercício da amorosidade na prática docente.
Como veem a questão da amorosidade nos espaços formativos (escola e universidade) dedicados às ciências naturais	“A amorosidade é completamente afinada com os discursos e práticas das ciências” “Na formação inicial, aprendo(i) que o campo da produção ou da aprendizagem das ciências naturais é amoroso”.	Explorar a relação estabelecida entre a prática da amorosidade e as experiências de ensino das ciências naturais.

Fonte: A autora (2023).

Resultados do grupo focal

O grupo focal selecionado para esta pesquisa foi composto diante do objetivo deste trabalho, sendo assim o mais adequado a seleção foram professores(as) de ciências naturais, atendendo a homogeneidade como sugere Gatti (2005), mas também indicando variáveis como gênero, raça, e diferentes motivações culturais.

O coletivo foi formado por três estudantes formados na Universidade de Brasília (UnB), sendo duas mulheres e um homem naturais de Brasília, todos comprometidos e sensibilizados politicamente a causas políticas e sociais, abaixo segue o quadro do perfil dos docentes envolvidos no debate:

Quadro 2 - Perfil dos participantes

Nome	Idade	Formação	Atuação / Nível e linha de pesquisa
Hermínio Júnior	26	Ciências Naturais	Professor / Pós-graduando - Ciências na periferia
Laura	23	Ciências Naturais	Professora / Iniciação científica - pertencimento como formação política

Ravenna Silva	30	Ciências Biológicas	Professora / Pós-graduanda - Educação científica antirracista.
---------------	----	---------------------	---

Fonte: A autora (2023).

Tendo a homogeneidade como base do grupo focal, é de fundamental importância entendermos o contexto em que esses estudantes e atuais docentes da área de ciências da natureza estão envolvidos. Hermínio é do gênero masculino, tem 26 anos de idade e atua no programa de pós-graduação (PPG) na linha de pesquisa de ciências na periferia. Natália é do gênero feminino e recém-formada, concluiu o curso de ciências naturais há quatro meses, contudo carrega uma bagagem de experiências docentes e formação de professores, atuando por 3 anos na iniciação científica com questões de pertencimento como formação política. Ravenna por sua vez, é do gênero feminino, tem 30 anos de idade, atua há nove anos na carreira docente e atualmente ministra aulas da disciplina de ciências naturais em uma escola particular de Brasília. Partindo do perfil analítico dos sujeitos envolvidos na pesquisa, observamos que são professores(as) envolvidos com questões sócio-políticas, contudo com contextos históricos e culturais divergentes.

O grupo focal aconteceu no dia 09 de fevereiro de 2023 por meio de uma interação remota em plataforma de reuniões virtuais e iniciou-se com a apresentação da pesquisadora e o esclarecimento acerca do funcionamento da metodologia aplicada. Cientes da gravação e transcrição conforme aceito e assinalado no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o debate foi introduzido pela auto apresentação dos sujeitos e contextualização do processo formativo, em seguida a investigadora do trabalho deu as boas-vindas e descreveu o funcionamento da dinâmica baseada no autor Gondim (2003), que indica:

O moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. (GONDIM, 2003, p.151).

Portanto, os participantes foram instruídos acerca da dinâmica e temática do processo, havendo transparência e baixa diretividade da moderadora diante das afirmações provocadoras de lembranças, experiências e despertadoras de um pensamento crítico para o debate em voga. A seguir, o Quadro 03 com as mais relevantes respostas diante das afirmações emergidas:

Quadro 3 - Narrativas relevantes extraídas do coletivo

Eixos	Afirmações	Falas relevantes extraídas da troca
-------	------------	-------------------------------------

		de experiências durante o coletivo
Entendimento de amorosidade	“Amorosidade é um sentimento romântico e afetivo vinculado às relações afetivas e sexuais”	<i>Laura: “amor é um sentimento. conjugação verbal [...] existe o amor romântico e de relações afetivas e sexuais, mas não são apenas tipos, não se limita a isso”.</i>
Experiências de amorosidade como estudante e/ou como professor/a (quem era, gênero, relação com os estudantes e com a disciplina, aprendizagem...)	<p>“A escola é um lugar naturalmente amoroso e promotor de afetividades, tanto entre professores, quanto entre estudantes”</p> <p>“Na escola não há espaço para o amor, apenas para o conhecimento específico”</p> <p>“Os professores têm olhar amoroso para com os estudantes e, por isso, consideram todo o contexto social ao qual pertencem”</p>	<p><i>Hermínio: “diante das experiências que tive durante a escola não me sentia amado, e também não acho que a escola seja um ambiente naturalmente amoroso”.</i></p> <p><i>Laura: “em uma experiência de estágio na educação de jovens e adultos (EJA) percebi que os estudantes iam para escola pela socialização, pelo momento de recuperação da dignidade humana e do afeto.”</i></p> <p><i>Ravenna: “não somos ensinados a ter um olhar amoroso, somos ensinados a tratar a sala de aula como um lugar homogêneo, mas existem diferenças mesmo que inconscientes: alunos negros, mulheres, trans (...) e professores não entendem o contexto social a qual esses estudantes estão submetidos.</i></p>
O papel da amorosidade diante de uma sala de aula com estudantes vulnerabilizados socialmente	“É mais difícil exercer a amorosidade com estudantes vulneráveis, indisciplinados e com marcas de violências”	<i>Ravenna: “Fomos ensinados que violência é amor, a exemplo de um pai que bate numa criança justificando que o ato é amor, pois é melhor ele apanhar em casa do que da polícia na rua. Consequentemente essa criança irá reproduzir violência, porque ela foi ensinada que isso é positivo.”</i>
Desejos e obstáculos para a amorosidade no exercício da docência	<p>“Eu sinto (ou imagino que sentiria) muita dificuldade em ser amoroso(a) na minha prática docente”</p> <p>“Eu creio que consigo ser rigoroso e afetuoso(a) ao mesmo tempo, livre de manipulação e hostilidade”</p>	<p><i>Laura: “quando o professor se abre, ele também está aberto à vulnerabilidade da dor e do sofrimento que o perpassa [...] se conectar com uma realidade que te afeta, pode ser doloroso.”</i></p> <p><i>Laura: “autoridade que não impõe, prezo por uma sala de aula como ambiente de acolhida e escuta, o afeto pode estabelecer pontos positivos.”</i></p>

<p>Como veem a questão da amorosidade nos espaços formativos (escola e universidade) dedicados às ciências naturais</p>	<p>“A amorosidade é completamente afinada com os discursos e práticas das ciências”</p> <p>“Na formação inicial, aprendo(i) que o campo da produção ou da aprendizagem das ciências naturais é amoroso”.</p>	<p><i>Ravena: “as ciências são vistas como áreas exatas, portanto criou-se o estereótipo de frieza, racionalidade sem espaço para sensibilidade e vulnerabilidade. A área não é amorosa, mas pode ser por nós que estamos chegando agora”.</i></p> <p><i>Hermínio: “a ciência é metódica e avaliativa, é mais comum ouvir relatos de experiências amorosas de estudantes do que de professores.</i></p>
---	--	---

Fonte: A autora (2023).

Resumo das tendências apresentadas pelo grupo

- Diante dos relatos mais notáveis, foi observado que no primeiro eixo o conceito de amor foi expressado abertamente e pouco explorado, assim sendo compreendido como um ato, sentimento e verbo.
- O segundo foco afirmativo traz afirmações em que os participantes discordam em sua comunhão, pelas experiências vivenciadas em seus processos formativos na escola, entretanto destacam que no ambiente universitário encontraram no convívio acolhimento e amparo.
- A terceira temática afirmativa provoca os professores acerca do seu exercício docente, à vista disso os estudantes confrontaram a expressão “difícil”, utilizada na afirmação, justificando que a mesma traz a ideia de que os estudantes não merecem amor e fizeram analogia a situações de violência encaradas como amor na sociedade, incorporadas e reproduzidas nas instituições escolares, porque foi ensinado que tal ato é positivo.
- Os desejos e obstáculos para o ensino da docência vão desde as condições de infraestrutura até a metodologia adotada pelo docente, sendo assim, no quarto eixo, os participantes foram instigados a situações hipoteticamente reais onde afirmam que não desejam ser rigorosos, mas sensíveis às diferenças.
- Por fim, o último foco afirmativo, apresenta reflexões acerca da amorosidade no ensino de ciências e os docentes apresentaram críticas ao currículo de ciências naturais, afirmando que não há espaço para falar de amor e ciência exclusivamente nas disciplinas exatas onde o estereótipo de frieza foi incorporado e contextualizado pela história das ciências construída em violência, falta de amor e suposição de neutralidade.

ANÁLISE

Será realizado um processo analítico categorizando as falas dos professores(as) entrevistados, destacando aqueles elementos teóricos do nosso interesse de investigação. Para tanto, recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011) que oferece um embasamento teórico e analítico importante para compreendermos expressões, tendências e qualidade do fenômeno estudado. A análise de expressão de Bardin (2011), permitirá que a nossa pesquisa seja analisada de modo organizado interligando as correspondências entre discurso e locutor. Baseada nas análises de Bardin (2011), nos permite Bardin (2011) dividir a análise de conteúdo nas seguintes etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Assim, apresentamos a categorização, conforme o método da análise de conteúdo e o interesse central embasado pelo referencial teórico.

a) Amorosidade como gesto de afetividade e sensibilidade

A amorosidade abordada nesta pesquisa diz-se a respeito das ações docentes como elas acontecem no cotidiano, e se são regadas de afeto para o despertar de um olhar sensível para aqueles que passam despercebidos nas instituições escolares. Apresenta-se como um sentimento para impulsionar uma ação de transformação social, fugindo de significações de contextos de relações afetivas sexuais. Hooks (2001) define o amor como uma combinação de cuidado, conhecimento, responsabilidade, confiança e compromisso. Assim, destacamos no âmbito escolar a relação professor-aluno, em que o docente deve(ira) ser movido pela sensibilidade de enxergar o estudante em sua totalidade, por sua vez, o discente deve enxergar as contradições da sociedade fugindo das condições de passividade, em que Freire (2005) aponta que “querem ser, mas temem ser”.

Trechos:

Laura: “a partir de uma experiência em uma coordenação pedagógica, entendi que o amor me mantinha firme perante a tantas dificuldades no ensino. O afeto, o compromisso e o amor à profissão me mantêm em movimento”.

Ravena: “como professora, tento ser amorosa, abraçar faz parte da educação”.

Hermínio: “me sinto amoroso apesar dos desafios encontrados em sala, me apego aos alunos e acabo me divertindo”.

Comentários: o amor é pouco falado, e praticado no âmbito educacional e este é mais do que um sentimento, é uma sensibilidade aliada a delicadezas nas relações entre docentes e

discentes. Tendo como ponto de partida as falas e vivências dos participantes, analisamos que eles encaram o amor como ferramenta de construção educacional para formação cidadã e esta compreensão se estende a dimensões de compromissos éticos com a profissão.

b) Amorosidade como ação ou ato político

Afirmar que a amorosidade é uma ação, é verbalizar a palavra amor em sua totalidade compreendendo que esta é traduzida em ato para transformação de alguma realidade. Hooks (2001) retrata o amor político, como única forma de vencer as adversidades sociais e raciais. Portanto, retratamos o contexto histórico político, social e cultural do mundo em que encontramos marcas de opressão direcionada às camadas mais vulneráveis da sociedade, conduzidas a negros, mulheres, crianças, e todas aquelas que se encontram em injustiças sociais. O modelo econômico capitalista reforça as relações de dominação, estas são reproduzidas em diversos espaços, inclusive na escola, Freire (2005) aponta a educação como formas de romper as desigualdades entre opressor e oprimido.

Trechos:

Ravenna: “Não diria mais difícil mas desafiador, porque existe uma resistência por pessoas que foram violentadas, que são indisciplinadas por diversas motivações, ou por um negro que foi ensinado que não é digno de afeto”.

Hermínio: “O termo difícil soa como se estes estudantes não merecem amor, a questão é compreender como eles veem o amor”.

Laura: “Tive uma experiência em uma escola bastante vulnerabilizada, onde se tinham estudantes indisciplinados que reproduziam e relacionavam amor a violência, e a escola por sua vez continuava a reproduzir padrões violentos com uma gestão de rigor sem pertencimento e acolhimento”.

Comentários: É interessante observar quantas cicatrizes de violência a história escravocrata deixou na população, e como elas são marcantes a ponto de crianças pretas não se sentirem indignas de afeto. Este é apenas um traço de reprodução dos modelos históricos de dominação que foram adotados pela humanidade, que quando enxergados nas instituições escolares são mascarados por uma falsa fúria vestida de bondade.

c) Promotores de amorosidade na educação básica e superior

Vários são os elementos que fomentam a amorosidade na educação básica e superior e o desafio está em identificá-los e utilizá-los como ferramenta na promoção de um ensino mais

amoroso na relação professor-aluno. Assim, Freire (2005) aponta a horizontalidade e a dialogicidade nessas relações como fatores do processo educativo.

Trechos:

Hermínio: “Pelas minhas experiências como aluno, nunca me senti amado na educação básica, mas na faculdade UnB Planaltina (FUP) sinto um ambiente natural de amorosidade nas atitudes, movido pela empatia da situação do estudante”.

Laura: “Tinha a percepção que a escola não era lugar para abraço, mas a partir de uma experiência pedagógica em que um aluno doente me abraçou sem falar nada, mudei minha visão.”

Ravenna: “Na UnB o amor foi traduzido em amparo e cuidado, identifico assim quando reprovei cálculo três vezes e sofri desligamento da Universidade, e o professor prontamente me inseriu em dois laboratórios para eu ter o que fazer, isso foi amor”.

Comentários: Os fatores de amorosidade na educação compete a ambos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, dos professores de modo consciente usando ao seu favor no desempenho formativo do estudante, e do aluno de modo muitas vezes inconsciente através de gestos e escuta que resultará em uma aprendizagem significativa.

d) O desamor como lugar de segurança no exercício da docência

Assumir que o desamor existe no exercício da docência é assumir que a reprodução de comportamentos opressores e dominadores existem e colaboram para condições de passividade. Adorno (1995) assume que o amor é uma deficiência em todas as pessoas, é necessário que a educação evite a barbárie, sendo instrumento de emancipação contra as formas de alienação, reprodução e massificação.

Trechos:

Laura: “Conheci professores que tinham domínio do conteúdo mas eram machistas e assediaram as alunas, mas ainda sim eram endeusados pela academia pelo domínio do conteúdo”.

Ravenna: “Somos ensinados a tratar a sala de aula como lugar homogêneo e igualitário, mas as diferenças existem, mesmo que inconscientes”.

Hermínio: “Muitos professores têm olhar seletivo para alunos padrão, comportados e com cor de pele clara”.

Comentários: Captamos que o maior desafio docente é contextualizar os elementos da realidade em que o aluno está inserido, e isso nos faz refletir acerca de questões como o

rendimento escolar, sendo assim é necessário uma integralização das diferenças e uma sensibilidade para as particularidades de cada indivíduo. Logo, a prática do amor contribui para a formação de uma consciência crítica.

e) O ensino superior como lugar hostil à amorosidade

A universidade deveria ser um espaço amoroso em sua totalidade, sobretudo nas licenciaturas, mas a educação superior também traz o seu traço de hostilidade quando o seu espaço não comporta escuta e integralização de ensino às minorias.

Trechos:

Laura: “Professores com olhar amoroso, considerariam o contexto do amor para pensar corpos latinos americanos, principalmente os corpos de travestis. Assim, trabalhariam em suas aulas não só corpos binários, integralizariam adversidades. Essa questão de outros corpos como estratégia para o pertencimento em sala de aula, foi levada a uma disciplina do curso de ciências naturais e foi ignorada, tratada como tabu”.

Comentários: o ensino superior deve ser um local de acolhimento e escuta, e o relato da Laura nos chama atenção no momento em que ela afirma que foi ignorada quando menciona a questão de corpos não binários, isso nos leva a refletir que este docente censura a questão de outros corpos para ensinar ciência, tendo um ato hostil e não sensível com alunos que não se identificam com seus corpos, sem pertencimento e consideração com tais contextos.

f) Suposição de neutralidade como lugar de desamor na educação científica

Há vários elementos contextualizados tradicionalmente que maquiavam um suposto perfil de neutralidade na educação científica, contudo bem sabemos que isso é um mito articulado para corresponder a expectativas de mercado e valores sociais. A ciência tem um perfil histórico violento, em que os que se apropriam do estudo não são ensinados a usar do amor como artifício para estabelecer vínculos sociais, desse modo vestem o discurso de severidade e de um amor inexistente. Adorno (1995) em sua obra “Educação e Emancipação” faz analogia aos campos de concentração em Auschwitz, afirmando que foi um traço básico da antropologia e da constituição humana. Logo, o autor indica a necessidade da promoção de uma educação contra a barbárie, no caminho do amor pela recuperação da capacidade de amar.

Trechos:

Laura: “a história das ciências foi marcada por falta de amor, construída em cima de exclusão, machismo e racismo”.

Hermínio: “no contexto social, há muito professor que tem preconceito e olhar seletivo com os alunos”.

Ravenna: “a escola é um lugar de formação de pessoas, e o amor faz parte desta formação”.

Comentários: A neutralidade insiste em ser incorporada nos espaços científicos com seus discursos desamorosos, burocráticos e envolvidos de frieza. Contudo, essa fantasia neutra é desconstruída à medida que docentes tomam consciência de suas identidades e as assumem engajando numa luta crítica, política e integralizada.

g) Estereótipos das ciências naturais e suas condições de (des)amor

É habitual associarem frieza, objetivismo e neutralidade a ciências naturais, por se tratar de um curso que comporta em seu currículo disciplinas exatas e outras áreas consideradas “duras”, deste modo é incomum falar de amor e ciência. Portanto, estereótipos racionais são anexados aos docentes formados e em formação, alimentando o modelo de educação tradicional desamorosa e insensível às questões para além da ciência, ou até mesmo na ciência. Neste sentido, Hooks (2013) aponta a pedagogia engajada como estratégia para uma aprendizagem significativa, valorizando o lugar de fala dos estudantes enfatizando o bem-estar engajando a mente e o coração.

Trechos:

Ravenna: “Não somos ensinados afinados a falar de amor e ciência, o estereótipo da nossa área é frio, racional e sem espaço para sensibilidade e o ser vulnerável. A área não é amorosa, mas pode ser por pessoas que estão se formando agora”.

Hermínio: “A ciência é metódica e avaliativa, é mais comum ouvir relatos de amor de estudantes do que de professores”.

Laura: “Sinto que o currículo de formação se dividiu em educação e ciência, e temos que fazer um link entre uma educação em que se ouve de amor e uma ciência que não nos dá espaço. Como vou ensinar aceleração de uma pena para um aluno socialmente vulnerável?”

A fala dos participantes tem forte crítica à formação desamorosa dos professores e professoras de ciências naturais, onde os estereótipos de frieza estão solidificados. Deste modo, seria interessante que a nossa formação se desconstruísse diante das diversas motivações culturais a qual perpassa as experiências docentes e o ensino de ciências.

Síntese geral

Diante da investigação do debate coletivo, compreendemos que o perfil dos professores e professoras de ciências naturais é padronizado pelo desamor consequente de padrões entrelaçados na história da ciência que foi impetuosa e grifada de ódio mascarada por uma neutralidade inexistente. O ensino superior, para alguns, foi lugar de amorosidade e, para outros, lugar de profundo desamor e violências. As pessoas separam as "ciências duras" das ciências da educação e essa dureza também tem relação com a eliminação do humano, na fragilidade, das idiossincrasias. Não fomos afinados e ensinados a relacionar amor e ciência na nossa formação, nem aplicar esta ação amorosa nas nossas atuações e experiências docentes. Portanto, é fundamental que a ciência perpassasse qualquer tipo de injustiça contra as minorias, com profissionais profundamente delicados e sensíveis às diferenças fazendo do amor ferramenta de construção formativa pessoal e coletiva.

CONCLUSÃO

Diante da temática do grupo focal discutido e analisado neste trabalho, concluímos que a concepção de amor para os participantes da pesquisa é um ato não restrito à concepção romântica e abstrata, comportando assim as diversas aplicações e relações, destacamos aqui a relação de amorosidade entre professor-aluno a qual não é assistencialista, terapêutica e nem paternalista.

Os professores e professoras de ciências naturais não são afinados a falar de amor e conteúdos científicos e matemáticos, não relacionam amorosidade com as suas narrativas pessoais e conteúdos específicos padronizados por um contexto tradicional não sensível ao outro. Logo, temos um reflexo docente de uma área estereotipada pela frieza e pela severidade justificada pela qualidade do ensino.

A escola é um espaço para o amor e vivências positivas que agregam ao indivíduo dignidade e valores inegociáveis. É lamentável perceber que ela é hierarquizada, baseada em históricos de dominação e violências direcionadas às marginalizações, assim, nos cabe o papel de desconstruir esse ideal de opressão e assumir que este ambiente deve ser um espaço emancipador de conscientização para o engajamento de um pensamento crítico contra os movimentos de dominação.

Portanto, o amor se faz ferramenta necessária nos espaços pedagógicos para formação educacional e social. Ter um olhar amoroso docente significa estar atento a totalidade do aluno o compreendendo em todas as suas motivações e contextualizações, contudo se

apropriar deste amor na educação científica é desafiar os tabus incorporados na ciência e reproduzidos comumente nos ambientes de formação educacional. Podemos superar essas incitações através da dialogicidade de uma educação amorosa, sensível e libertadora, valorizando e compreendendo o ser humano em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1995. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo, 2011.

BARRETO, H. **A amorosidade na prática educativa: uma perspectiva freiriana para o ensino de filosofia como ato de libertação**. TCC (licenciatura em filosofia) - Departamento de filosofia, Ciências humanas e Filosofia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p.1-21. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e Humanas**. Série pesquisa em educação, v.10, Brasília, 2005.

GODIM, Sônia. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. Paidéia, 2003, p. 149-161.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Theaching community: A pedagogy of hope**. Nova Iorque: Routledge, 2019, p. 127-137. (Tradução para uso didático por Vinicius da silva).

HOOKS, bell. **Salvation: black people and love**. 2001, p. 1-17. (Tradução livre para uso didático por Vinicius da silva).

HOOKS, bell. Love as the practice of freedom. In: **Outlaw Culture. Resisting Representations**. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243-250. (Tradução para uso didático por wanderson flor do nascimento).

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p..

PINHEIRO, A; DIAS, K. **A importância da relação entre professor e aluno para a aprendizagem da matemática**. Universidade da Bahia. p.1-8. 2019.

RESSEL, LB; BECK, CLC; GUALDA, DMR; HOFFMMAN, IC; SILVA, RM; SEHNEM, GD. **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa.** Florianópolis. p.1-8. 2008.

SOUZA, M; QUEIROZ, L. **Pedagogia do oprimido:** uma educação como prática de conscientização. Universidade do estado do Rio grande do Norte. p. 1-10. 2016.