



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ISLANY COSTA ALENCAR

A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DO AMOR EM PAULO FREIRE

JOÃO PESSOA/PB

2017

ISLANY COSTA ALENCAR

A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DO AMOR EM PAULO FREIRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba em cumprimento as exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Popular.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elisa Pereira Gonsalves Possebon

JOÃO PESSOA/PB

2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A368p Alencar, Islany Costa.

A perspectiva pedagógica do amor em Paulo Freire /
Islany Costa Alencar. - João Pessoa, 2017.
100 f.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Educação Popular. 2. Amor. 3. Processo educativo. 4.
Emoção. I. Título

UFPB/BC

ISLANY COSTA ALENCAR

A perspectiva pedagógica do amor em Paulo Freire

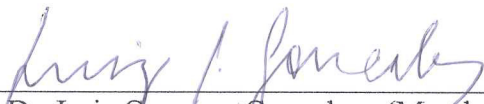
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 21/02/2017

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Elisa Pereira Gonsalves Possebon (Orientadora)
PPGE/UFPB



Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (Membro Interno)
PPGE/UFPB



Prof. Dr. Fabrício Possebon (Membro Externo)
PPGCR/UFPB

*Aos meus pais, Ana Maria e João Cardoso, que sempre
acreditaram em mim e que me proporcionaram a primeira
sensação de amor*

E a todos aqueles que se permitem amar

AGRADECIMENTOS

Após dois anos imersos nesse mundo do mestrado acadêmico, não podia deixar de agradecer por tantas pessoas fundamentais que passaram por ele. Esse período foi intenso e de muito aprendizado. Tantas dificuldades passadas, tanto carinho recebido; não foi fácil finalizar essa dissertação. Por muitos momentos, pensei em desistir e me fortaleci ao lado de palavras de força e de conforto de pessoas queridas para continuar trilhando essa caminhada.

Como foi difícil essa escrita e reflexão solitária; a construção de novas ideias não é fácil. Aprendi com essa dissertação que escrever requer cuidado, tempo, disciplina, mas também que é importante sentir, se permitir voar e depois retornar, sistematizando essas reflexões. Aprendi o quanto é difícil sentir nessa sociedade cheia de regras, normas, padrões, e o quanto ainda precisamos entender que somos seres complexos.

Nesse momento, gostaria de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram a construir esse trabalho, de forma direta ou indireta. Expresso abaixo meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, que me ilumina, me guia e me fortalece em todos os momentos e desafios da vida, por quem tenho um amor imensurável.

Agradeço aos meus pais, Ana Maria e João Cardoso, que me ensinaram a ser quem sou, que nunca deixaram de acreditar em mim, até mesmo quando eu não acreditava, que me ensinaram a nunca desistir dos meus sonhos e a lutar sempre por aquilo que acredito. Estes foram meus primeiros e grandes mestres, que me ensinam ainda hoje, com amor, carinho, exemplos e presença, as grandes lições da vida.

Ao meu irmão, Igor Alencar, e à minha cunhada e amiga Taliana Kênia, pelo cuidado, carinho e incentivo de sempre.

Ao meu namorado e companheiro Rodrigo Carvalho, por toda compreensão nas ausências e nas ocasiões de estresses, estando presente em todos os momentos. Grata pelo amor, pelo apoio, pelas palavras e pelo abraço apertado e acolhedor sempre que necessário.

À minha orientadora, Professora Dra. Elisa Possebon, que me conheceu durante a pós-graduação e que, mesmo assim, acreditou em mim no estudo de uma temática tão

complexa e desafiadora. Obrigada pelos ensinamentos, pela paciência e pela oportunidade da convivência.

Aos professores membros da Banca Examinadora, pela leitura atenta e por suas valiosas contribuições na elaboração dessa pesquisa. Gratidão ao convite aceito, à disponibilidade e à atenção ao trabalho realizado.

Ao Professor Dr. Eymard Vasconcelos, pelas sábias palavras, pelas dicas de leitura, pelo acolhimento e por sempre está disposto a ajudar e contribuir. Sou grata por tê-lo por perto.

Ao Professor, ex-orientador da graduação, Dr. Pedro Cruz, por ter me guiado ao caminho da Educação Popular, pelo ouvido amigo e pelos incentivos sempre presentes, assim como à Professora Dr^a. Ana Cláudia, pelo exemplo de educadora, por todos os ensinamentos e carinho.

A todos que fazem parte da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), por acreditarem na luta da formação pela Educação Popular como caminho necessário.

Ao apoio pleno de uma grande amiga que virou irmã, Daniela Gomes, que me cedeu inúmeras vezes seu ouvido, companhia, atenção e conselhos, além do seu marido Tássio, por ter me acolhido também inúmeras vezes no seu lar. Obrigada. O processo da escrita se tornou bem mais fácil com a amizade e o cuidado de vocês.

A todos os meus amigos, com vocês, as pausas entre um parágrafo e outro de produção melhora tudo o que tenha produzido na vida. Em especial, às minhas amigas e irmãs da infância Kaline Castro e Natália Medeiros, aos amigos do grupo da mocoçada, Rafael, Phablo, Talita, Julian, Carlos, Sara, Sandoval, Pollyanna, Fernanda, Pedro, Tieta, Maria. Aos amigos das acrobacias aéreas, que oportunizaram momentos terapêuticos e de leveza durante o mestrado, além de todos os outros que não foram citados aqui, mas que fazem parte da minha história. Obrigado por tudo.

Aos amigos Nirvana Rafael, Ernande Prado, Adriana Bastos, Adriana Tófoli, por serem pessoas iluminadas, comprometidas e críticas com os caminhos que resolveram seguir na vida. Pessoas indignadas com as injustiças do mundo e que buscam construir um mundo melhor. Vocês me inspiram.

Agradeço a meu amigo Bruno Botelho, companheiro de extensão, que me acompanhou no mestrado desde os estudos preparatórios para seleção. Grata pela amizade e pelos momentos compartilhados nos projetos, no mestrado e na vida.

Aos Companheiros do GRUPEE, por me fazerem compreender que a pesquisa vai muito além dos aspectos cognitivos, que o ser humano é um indivíduo complexo, movido pelas emoções e necessitando cada vez mais da Educação Emocional. Obrigada por todos que constituem esse grupo, por se permitirem, acreditarem e insistirem nesse caminho.

Aos professores, funcionários do PPGE e da UFPB, que se tornaram indispensáveis nesse processo.

Enfim, agradeço a todos e todas que participaram dessa importante fase da minha vida, seja direta ou indiretamente, contribuindo para enriquecer esse estudo.

“[...] Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar” **Cora Coralina**

RESUMO

É fundamental compreender as múltiplas influências das emoções no decorrer da vida, pois ela determina desde o processo educativo até a maneira de se relacionar com as pessoas. Ao ressignificar alguns conceitos que trazem à tona a razão frente a sentimento e emoções, até então engessados pela academia, uma nova perspectiva amplia o olhar da emoção com um papel primordial nas diversas relações, repercutindo inclusive nas relações de ensino, fazendo com que se repense essa categoria dentro do ensino e da sua pedagogia, de modo a qualificar e definir os rumos da sociedade. Esse trabalho busca refletir sobre as configurações do amor na constituição de laços solidários e ao mesmo tempo transgressores, apesar de assumir na "sociedade líquida" fragilidades e inconstâncias que tornam as relações “descartáveis”. A presente proposta de estudo visa compreender a atualidade do pensamento de Paulo Freire, como interlocutor de Zigmunt Bauman e Humberto Maturana. Para isso, o trabalho foi estruturado buscando abranger as diversas concepções teóricas em torno da emoção do amor, compreendendo a relação entre a prática da Educação Popular e o amor. Este trabalho constituiu-se de uma pesquisa bibliográfica, a partir dos autores citados e outros que refletem o tema. Para Paulo Freire, a base de todo o processo educativo é encontrada no amor. Com esse estudo, foi possível identificar a importância do amor como categoria fundante do processo educativo, sendo capaz de estimular o diálogo e a leitura do mundo, encharcando a razão de emoção, possibilitando a percepção de si e do todo, promovendo a emancipação e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular; Amor; Processo educativo; Emoção.

ABSTRACT

It is essential to understand the multiple influences of emotions in the course of life, since it determines from the educational process, to the way to relate to people. By reassigning some of the concepts that had been hitherto plastered by the academy, which brought forth the reason for feeling and emotions, a new perspective enlarges the view of emotion with a primordial role in the various relationships, including repercussions on teaching relationships. Making this category rethink within teaching and its pedagogy, in order to qualify and define the directions of society. This work seeks to reflect on the configurations of love in the constitution of bonds of solidarity and at the same time transgressors, despite assuming in the "liquid society" fragilities and inconsistencies that make relationships "disposable". The present study aims to understand the current thinking of Paulo Freire, as interlocutor of Zigmunt Bauman and Humberto Maturana. For this, the work was structured to cover the various theoretical conceptions around the emotion of love, understanding the relationship between the practice of Popular Education and love. This work consisted of a bibliographical research, from the cited authors and others that reflect the theme. For Paulo Freire, the basis of the whole educational process, is found in love. With this study it was possible to identify the importance of love as a founding category of the educational process, being able to stimulate dialogue and reading of the world, soaking the reason of emotion, enabling the perception of self and the whole, promoting emancipation and construction Of a more just and solidary society.

Keywords: Popular Education; Love; Educational process; Emotion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB's - Comunidades Eclesiásticas de Base

CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPT - Comissão Pastoral da Terra

EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Paraíba

GRUPEE - Grupo de Pesquisa em Educação Emocional

Grupo PBF - Grupo Comunitário Programa Bolsa Família

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

JOC - Juventude Operária Católica

JUC - Juventude Universitária Católica

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PINAB – Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PVP-PB - Projeto de Extensão “Vidas Paralelas”

SEC-UR - Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A BUSCA DE SER MAIS.....	13
O meu encontro com a Educação Popular	14
CAPÍTULO 1: O DESENHO DA PESQUISA	22
CAPÍTULO 2: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA COMPREENSÃO DO AMOR	27
2.1 A emoção do amor.....	31
2.2 O amor da antiguidade.....	32
2.3 Origens do amor para a ciência	36
2.3.1 O amor da metafísica	37
2.3.2 A perspectiva evolucionista das emoções.....	38
2.4 O amor na perspectiva cristã	39
2.5 O amor da atualidade	41
CAPÍTULO 3: A LIQUIDEZ DO AMOR NA CONTEMPORANEIDADE	43
3.1 As relações líquidas em Bauman.....	45
3.2 A nova ideia de modernidade	47
3.3 O conceito de indivíduo.....	48
3.4 Algumas percepções do amor em Bauman.....	49
3.4.1 Como encontrar o amor?	49
3.4.2 O amor ao próximo e o amor próprio	50
3.4.3 As relações humanas	51
3.4.4 O amor na globalização	55
CAPÍTULO 4: O AMOR COMO EMOÇÃO FUNDANTE DO SOCIAL	58
4.1 Bases biológicas do amor em Maturana	59
4.2 O amor e sua capacidade de se vincular	60
4.3 O amor como cooperação para solidariedade.....	61
4.4 Aceitação e tolerância no amor	62
4.5 As relações sociais e suas valências	63
CAPÍTULO 5: O AMOR EM PAULO FREIRE	65
5.1 O amor na Educação Popular	66
5.2 O amor do cristianismo à Educação Popular.....	72
5.3 O diálogo como expressão do amor	78
5.4 O amor na prática educativa	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

Introdução

A BUSCA DE SER MAIS

INTRODUÇÃO

A BUSCA DE SER MAIS

O MEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO POPULAR

Esse trabalho busca refletir sobre as configurações do amor na constituição de laços solidários e ao mesmo tempo transgressores. Apesar de assumir na "sociedade líquida" (BAUMAN, 2001) fragilidades e inconstâncias que tornam as relações “descartáveis”, a presente proposta de estudo visa compreender a atualidade do pensamento de Paulo Freire como interlocutor de Zigmunt Bauman e Humberto Maturana.

Ao refletir sobre os caminhos até a construção desse objeto de estudo, fez-se necessário revisitar minha memória, buscando dentro de mim mesma em qual momento realmente me encontrei e me identifiquei com a Educação Popular e o Amor. Ao perceber isso, vi que não foi algo trazido do período da graduação em si, mas, talvez, fosse algo antigo, tendo a academia apenas a florado esse encontro.

A crença no amor como a base da construção do processo educativo e da vida em sociedade, bem como a minha identificação com os preceitos de justiça social e igualdade presentes na Educação Popular, talvez tenham começado ainda na infância, com grandes lições que aprendi com meus pais.

Nasci em uma família de classe social média, com um irmão mais velho, filha de uma bancária nascida na microrregião do Brejo da Paraíba e de um funcionário público e taxista sertanejo, que lutaram muito na vida para atingir tais posições. Lembro-me na infância como ficaram fortes em mim os preceitos que minha mãe trazia de sua luta desde a infância, quebrando pedra, morando no sítio, das várias lições tiradas de sua experiência no trabalho da extensão rural pela EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Paraíba) e de seu caminho nos estudos para superar as dificuldades financeiras até se tornar bancária. Sempre fui uma criança muito livre (apesar dos diálogos frequentes com minha mãe), tímida e obediente, que adorava escutar os mais velhos, brincar na rua, ter vários amigos e estudar.

Assim, fui criada em uma família cheia de amor e ensinamentos, respeitando ao próximo e tendo fortes preceitos do cristianismo e da fé na sua constituição. Foi-me ensinada a importância da caridade, do amor ao próximo e do respeito por todos. Ainda na infância, participei de alguns grupos religiosos feitos por jovens e crianças do bairro e estudei em uma escola pequena, que tinha forte influência da igreja católica na sua constituição, com nome de

“Madre Tereza Colégio e Cursos”. Dessa forma, a primeira comunhão¹ dos alunos acontecia na própria escola, organizada pelos pais, alguns professores e o padre de uma das paróquias locais.

No entanto, anteriormente a mim, meu irmão passou pela experiência de fazer a Comunhão na escola, de modo que a minha mãe percebeu que era um espaço muito mais de aparências do que realmente de ensinamentos, no qual, nas suas idas às reuniões de pais, brigavam e discutia-se mais sobre qual o tipo de roupa, sapato e cabelo que as crianças iriam usar, do que sobre os preceitos que estavam sendo ensinados às crianças. E, com essa experiência, ela resolveu fazer diferente comigo. Acabei indo fazer minha primeira comunhão em uma capela católica próxima à minha casa, dentro de uma favela, porque minha mãe dizia que lá eu iria ver de verdade o significado daquele momento. Na época, não entendi bem, mas segui para esse encontro junto com outras cinco amigas e vizinhas que participavam do grupo de jovens comigo.

No primeiro dia do encontro, lembro-me que fomos andando para a capela sem medo e nem preocupação. No entanto, só no caminhar já começamos a perceber a mudança do cenário: casas mais simples, com pouca ou nenhuma infraestrutura, ruas estreitas e ausência de serviços públicos. Ao chegar na capela para nossa primeira aula, deparamo-nos com crianças que costumavam passar nas nossas casas para pedir comida e roupas usadas. Houve um momento inicial de estranhamento, em que não sabíamos como agir. Apesar de ter apenas dez anos, entendia que existia uma separação e um distanciamento entre nós, sentia que as crianças nos olhavam como se nos quisessem distantes, sem entender porque estávamos ali. Contudo, com o passar dos encontros, essas barreiras foram quebradas, e fomos identificando que, na verdade, todas e todos éramos iguais, apesar das barreiras sociais.

Outra forte lembrança desse momento foi quando todos do catecismo fomos visitar uma das nossas amigas que estava doente. Não lembro bem a doença, mas lembro que era algo grave. Acredito que esse tenha sido outro momento de perplexidade.

Enquanto andávamos pelas ruas e estávamos pela capela, parecia que uma barreira imaginária cobria nossas cabeças. Ao entrar naquela casa, pudemos enxergar de fato como era difícil aquela vida, não só porque faltava uma estrutura básica para se viver, era uma casa simples e bem pequena, mas também porque faltava amor, cuidado, carinho.

¹ Sacramento da Igreja Católica realizado tipicamente durante a infância, momento em que se acredita que a criança tem o primeiro contato com o Cristo na Eucaristia, por isso denominado "primeira comunhão".

Levamos alguns alimentos, ideia da catequista, que pediu para que cada um se esforçasse um pouco e levasse algo para ajudar nossa amiguinha a melhorar. Ela sabia que a família passava por momentos bem difíceis, mas ela sempre destacava que o que importava mesmo era a nossa presença. “Ela vai ficar muito feliz com vocês”, dizia-nos a catequista. Ao encontrá-la, vimos e sentimos como nossa amiga estava triste por estar naquela situação e como ficou feliz ao nos encontrar. Esse encontro foi uma verdadeira lição de vida e me fez refletir no porquê daquelas situações, fortalecendo uma mente questionadora, me ensinando sobre o modelo consumista que tínhamos e despertando uma consciência social até então não existente.

Os anos se passaram e, chegando ao final do ensino médio, quando tinha por volta de 15 anos, comecei a pensar sobre o que fazer, qual curso superior deveria escolher. Elegi como primeiro critério que seria algum curso da área de saúde, porque queria ajudar as pessoas. Mas, entrei em um dilema: qual curso escolher, já que não podia ver sangue que passava mal. Assim, acabei escolhendo o Curso de Nutrição, mas sabia eu como esse curso tinha uma forte relação com os movimentos eclesiais de base, com a temática da fome e da alimentação e que iria retomar aquele mundo perdido da infância.

Ao ingressar no curso de Nutrição na Universidade Federal da Paraíba, não víamos nada relativo diretamente ao tema nos primeiros semestres. Na busca pelo saber, fui procurar espaços que me aproximassem da temática para ter certeza de que realmente me identificaria com o curso. Desse modo, após algumas pesquisas, acabei encontrando o programa de extensão PINAB (Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica), com cuja proposta me identifiquei muito. Assim, após participar da seletiva, que era bem disputada, acabei imergindo no programa.

O PINAB, vinculado ao Departamento de Nutrição e ao Departamento de Promoção da Saúde da UFPB, desenvolve desde 2007 iniciativas de Educação Popular com ênfase na Promoção da Saúde, na Segurança Alimentar e Nutricional e no Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável, buscando construir caminhos possíveis para o trabalho social no campo da Atenção Básica. Suas ações eram desenvolvidas nas comunidades de Jardim Itabaiana, Pedra Branca, Boa Esperança, no bairro do Cristo Redentor, todas localizadas na cidade de João Pessoa/PB, com atividades educativas, visitas domiciliares, cursos de extensão, oficinas e promoção de eventos.

Através da minha inserção no PINAB, desde 2009, pude passar por várias ações. Entretanto, foi no primeiro contato com o Grupo Comunitário Programa Bolsa Família (Grupo PBF), que acredito ter emergido de vez nos caminhos da Educação Popular. Nesse

espaço, eram desenvolvidas atividades educativas visando fortalecer as pessoas, enquanto ação social, radicalmente comprometida com a autonomia da população excluída no exercício de seus direitos.

Meu primeiro contato ao ingressar no projeto foi bem forte e marcante, fazendo-me retornar à experiência do catecismo vivenciada na infância quando da entrada na comunidade, por ruas e vielas, e o encontro na pastoral da criança, local onde eram realizadas algumas das ações. Lembro-me bem desse momento. Em uma tarde de sol de uma quarta-feira, cheguei pela primeira vez na Comunidade Boa Esperança situada no Bairro do Cristo Redentor. Na ocasião, tivemos oportunidade de realizar uma atividade educativa com o Grupo PBF, conhecido mais popularmente por “Lá Vêm Elas”. O grupo tinha enfoque em mulheres beneficiadas pelo programa social ‘Bolsa Família’.

Nesse primeiro momento, encontrava-me repleta de anseios e medos, sentia-me insegura com relação ao falar em público, devido à minha timidez e ao pouco conhecimento que tinha do Curso de Nutrição, visto que ainda me encontrava nos primeiros semestres da graduação; achava que, nessa circunstância, nada tinha a contribuir. Apesar de todos os medos e receios, minha curiosidade e necessidade de contribuir e aprender foram maiores. Resolvi encarar esse desafio.

Na minha primeira ação no grupo operativo, ao chegarmos à Pastoral acompanhada da coordenação do projeto, deparei-me inicialmente com um encontro de amigos. Apesar das desigualdades sociais existentes, o vínculo construído com aquela comunidade já podia ser visto no primeiro abraço e no acolhimento daquelas mulheres, tanto com a coordenação quanto com as novas estudantes, como eu. Nesse momento, vivíamos uma relação de igualdade e companheirismo, na qual não existiam diferenças. Ao começarmos a atividade, que possuía como tema Alimentação Saudável, os medos voltaram a surgir; mesmo assim, começamos com uma “roda de conversa” com a seguinte pergunta geradora: “O que vocês entendem por Alimentação Saudável? ”.

Diante daquelas respostas, surpreendi-me com o que ouvi e foi a partir daí que pude perceber quantas riquezas poderia encontrar dentro daquela comunidade, aprendendo que a alimentação iria muito além do aspecto científico do alimento, passando a conhecer também um conceito de saúde bem mais amplo e repleto de sensibilidade.

Com o passar do tempo, fui me despidendo de quaisquer conceitos pré-formados e fui adentrando naquela comunidade de “coração aberto”. A partir dessas vivências proporcionadas pela extensão, fui me sensibilizando cada vez mais acerca da importância daqueles momentos, tanto para mim, enquanto estudante e ser humano em constante

transformação, quanto para aquela comunidade, de modo que todos precisavam de uma escuta, um abraço, um encontro. E foi nessa imensa troca de aprendizados e desprendimentos entre todos que foi possível ocorrer uma maior articulação na construção dos saberes e na busca da promoção da saúde e da superação dos problemas sociais.

Ao adentrar no mundo da Extensão na linha da Educação Popular, senti-me realizada e útil em um espaço que ainda não conhecia, mas, ao mesmo tempo, fazia-me sentir em casa. Nele, reencontrei a necessidade que habitava em mim de adentrar na luta pelas causas sociais, de me sentir útil e humana em uma sociedade tão excludente, segregacionista e desigual. Além disso, aprendi a conhecer e a partilhar um espaço de encontros e realizações, mas também, de alguns desencontros.

Estas experiências fizeram-me repensar minha visão de mundo, qual seria meu papel nele e de que modo poderia colaborar para a construção de uma sociedade “economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa”, conforme descreve Calado (2008, p. 231).

Com o passar dos dias no programa e com as reflexões que a experiência me trazia para a vida, acabei sentindo a necessidade de conhecer seus diversos espaços, a história de cada pessoa, vivenciar cada experiência, aproximar-me mais da comunidade e conhecer suas histórias, seu cotidiano, suas lutas por direitos, pois, assim, aprenderia a ver o mundo e aquela realidade com outros olhos, não mais com sofrimento, tristeza, medo, injustiças, mas com olhos de criança que haviam se perdido na infância, enxergando o mundo repleto de amor, respeito, empatia, gratidão, cheio de lutas, sonhos e conquistas.

Tais sentimentos repercutiram nas bases para a construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação em Nutrição, no qual analisei uma experiência educativa de participação nas políticas públicas, a partir de um grupo que dava apoio permanente e sistemático a um Conselho Local de Saúde na comunidade.

Outro desdobramento de minhas inquietações foi a vivência em outro projeto de extensão chamado “Vidas Paralelas” (PVP-PB). Este projeto envolvia a Educação Popular e a Saúde do Trabalhador e possuía o objetivo principal de abordar e difundir a prática e a vivência cotidiana de trabalhadores, dos setores formais e informais, em seu ambiente laboral e sua inserção social e cultural. Uma vivência mais direta e cotidiana com as lideranças comunitárias, trabalhadores de diversas categorias, formais e informais, com uma visão crítica, e que buscavam conhecer seus direitos para reivindicá-los. Possuía como estratégias fundantes o diálogo, a organização político-social e a troca de experiências de vida entre os diversos trabalhadores.

Na minha primeira visita ao projeto, senti uma energia boa aflorar daquele espaço, trabalhadores tão cheios de garra e esperança, encharcados de sabedoria e com muita sede de saber. Eram espaços riquíssimos de diálogo, onde era possível conhecer cada um em sua individualidade, como também o grupo social pelo qual lutavam. Nas reuniões, eram abordados assuntos relativos à saúde, ao cotidiano e ao trabalho, seus desafios e potencialidades, dentre outras questões.

Foi nessas escutas que pude acompanhar mais de perto os descasos do poder público que ocorriam nas comunidades, nos movimentos e grupos sociais, e, apesar de todas as dificuldades, era alimentada em mim uma esperança de um mundo melhor e mais justo, através das esperanças depositadas nas falas daquelas pessoas, além do complemento, nas leituras de grandes teóricos, feitas para fundamentar e difundir minha prática.

O significado pedagógico e pessoal destas experiências propiciou-me enxergar o potencial que a Educação Popular pode exercer no sentido de gerar aprendizados formativos, ensinando novas abordagens, promovendo a autonomia dos sujeitos de modo a intervir diretamente na busca por seus direitos, inclusive nas políticas públicas, desencadeando políticas humanizadoras e integrativas.

Todas essas emoções e descobertas vivenciadas na graduação fizeram-me continuar nessa luta, mesmo após a minha formação. Continuei caminhando na busca de outras experiências para me capacitar mais e acabei fazendo parte de dois estudos de âmbito nacional que envolviam a extensão, ambos financiados pelo Ministério da Saúde e com foco na formação e na saúde do trabalhador, buscando a autonomia dos sujeitos e a outra com ações de articulação e integração entre as diversas iniciativas e experiências de Extensão em Educação Popular e Saúde no país.

Em diversos desses cenários, a Educação Popular apresentava-se como abordagem educacional singular no que tange à mediação e envolvimento dos sujeitos participantes, e a cada dia têm crescido mais a sistematização das suas práticas e o reconhecimento nas políticas públicas.

Com toda essa história, e na busca de mais estudos e da valorização dessa abordagem educacional da Educação Popular, procurei o mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de Educação Popular, para continuar aprofundando meus estudos relativos a esse tema.

Para chegar ao tema do presente estudo, em um encontro com minha orientadora, Prof^a Dr^a. Elisa Possebon, e analisando a minha trajetória, além da minha participação e envolvimento no Grupo de Pesquisa em Educação Emocional (GRUPEE), pude compreender

mais como o ser humano é movido de forma integral pelas emoções, influenciando diretamente no decorrer da vida, determinando desde o processo educativo, até a maneira de se relacionar com as pessoas.

A cada reunião no GRUPEE, fui aprendendo o significado das várias emoções, com discussões teóricas constantes embasadas em artigos científicos nacionais e internacionais, livros, dissertações e teses, sobre as diversas emoções que permeiam nossas vidas, como alegria, tristeza, raiva, felicidade, medo, ansiedade, inveja, aversão, empatia, gratidão e amor. Nesses estudos, visávamos conhecer e aprofundar sobre essas temáticas, e, a partir das discussões, foi percebido cada vez mais a sua importância, apontando para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Segundo Streck (2013, p. 357), “se a Educação ocupa um lugar permanente nos debates sobre desenvolvimento, é porque ela é percebida como um fator decisivo para definição dos rumos da sociedade”. Considerando a referência que a Educação Popular constitui em âmbito nacional, especialmente para a formação de seus estudantes, acreditamos ser fundamental analisar este novo processo que vem sendo desvelado no interior dessas práticas, na perspectiva de melhor compreender outros possíveis caminhos e abordagens pedagógicas para a formação.

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender os significados do amor no pensamento de Paulo Freire utilizando Zigmunt Bauman e Humberto Maturana como interlocutores. Para tanto, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Apontar a trajetória histórica e conceitual do amor;
- Compreender o conjunto de conceitos e concepções sobre o amor, elaborados por Humberto Maturana e Zigmunt Bauman;
- Caracterizar o amor na perspectiva da Educação Popular por Paulo Freire, delimitando alguns fundamentos e princípios;
- Compreender a relação entre a prática da Educação Popular e o amor;

Para desenvolver o aspecto metodológico dessa pesquisa, construímos no decorrer desse estudo uma caminhada repleta de indagações, reflexões e incertezas. Seu início foi cheio de dúvidas, sobre como seria o pontapé inicial, mas, neste capítulo, buscaremos detalhar como foi essa caminhada, descrevendo os detalhes dessa trajetória.

O primeiro passo foi buscar compreender a pergunta em torno da pesquisa. A investigação gira em torno de uma pesquisa, na qual é preciso mostrar-se aberto às indagações, libertando-se dos conceitos preestabelecidos, sem medo do que possa descobrir.

Faundez (2002) destaca essa compreensão em comunicação com Freire, afirmando que as perguntas que geram a pesquisa são imprescindíveis para o ato de conhecer e investigar. Nesse momento inicial, foram levantadas minhas primeiras indagações sobre o que estudar. Qual seria o tema relevante para essa pesquisa? E o que me motivava? Seria o amor um diferencial da Educação Popular? O que podemos encontrar na Educação Popular em relação a esse tema? Ao imergir nessas reflexões e na minha trajetória pessoal, acabei me encontrando submersa na temática das emoções e do amor como caminho educativo diferenciado.

CAPÍTULO 1

O DESENHO DA PESQUISA

CAPÍTULO 1

O DESENHO DA PESQUISA

A pesquisa propicia imergir em caminhos desconhecidos, repletos de possibilidades e desafios, pelos quais não sabemos onde iremos chegar; no entanto, essa curiosidade investigativa nos estimula a continuarmos caminhando na busca de novas descobertas (CORAZZA, 2002 in TONIOLO, 2010).

Buscou-se adotar um caminho investigativo que guiasse o estudo, realizado a partir do processo de pesquisa apresentado por Minayo (2004) como uma análise crítica, e que produzisse conhecimentos e trouxesse perguntas e respostas ao objeto de estudo. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa de cunho teórico bibliográfico constituiu a melhor abordagem para o desenvolvimento desse estudo, visto que ela trabalha com valores, crenças, hábitos dos sujeitos e suas significações, utilizando de outras bibliografias para construir novas ideias e perspectivas, servindo de base para posteriormente elaborar pesquisas práticas.

Foi utilizada como técnica de análise dos dados a análise do conteúdo. Que, segundo Bardin (2009), se constitui de um método repleto de técnicas para analisar os conteúdos, com procedimentos sistêmicos e definidos referentes à decodificação das palavras e textos abordados, abrangendo três fases: a primeira, com pré-análise, posteriormente com a leitura flutuante do material para uma pré-seleção do material; depois, uma leitura mais profunda dos principais textos, com exploração do material, buscando a codificação e agregação dos dados em categorias temáticas; e, por fim, o tratamento e interpretação dos dados da pesquisa. Através da aplicação dessa técnica, buscou-se analisar o material selecionado através de um esquema teórico, categorizando-o a partir dos estudos da pesquisa, revelando categorias temáticas, as quais se encontraram respaldadas pelos referenciais teóricos relativos ao tema.

Sendo assim, nessa dissertação de mestrado, busquei mergulhar inicialmente nas minhas indagações, fruto das experiências vivenciadas e, posteriormente, na compreensão teórica. Assim, realizou-se a leitura de materiais sobre o tema através da busca por palavras-chave como a amorosidade, o amor na educação popular, amor, educação emocional e pedagogia do amor, em bases de dados virtuais que abrangiam livros, artigos, dissertações e teses que apresentassem algum aspecto em torno da temática do amor na educação popular. Ao fazer a pesquisa no domínio público da CAPES, buscando a palavra-chave “amor”, foram encontrados 13 trabalhos de diferentes dimensões, ao passo que a palavra “amorosidade” só foi encontrada em uma única pesquisa no banco de dados. E, com isso, compreendemos a importância de reforçar cada vez mais a dimensão desse estudo.

Em seguida, foram organizados os dados envoltos do material, tecendo uma linha epistemológica e cronológica entre os textos, em diálogo com as leituras já realizadas sobre educação, emoção, amor, amorosidade. Nesse caminho, após apropriação de alguns teóricos e de alguns conceitos-chave em torno da amorosidade, buscou-se elaborar a estrutura organizativa do trabalho, a partir de aspectos relevantes ao estudo, definindo-se o foco da pesquisa na compreensão dos significados da amorosidade na atualidade do pensamento de Paulo Freire, com o intuito de compreender um pouco mais essa emoção que perpassa por caminhos subjetivos e misteriosos, a fim de expandir os nossos olhos e a contribuição das suas relações com os indivíduos em sociedade.

Esse momento caracterizou-se pelo levantamento do material, com leitura exaustiva, ou “leitura flutuante”, assim denominada por Minayo (1992), captando as singularidades de cada autor e suas ideias principais sobre a temática.

A partir dessas leituras, foi identificado que ainda é difícil definir as emoções, pois as mesmas ainda são percebidas como tema abrangente, envolvendo fortes dimensões afetivas. Para Bisquerra (2000, p.61 apud GONSALVES; SOUZA, 2015, p.89), “a emoção é um estado complexo do organismo que se caracteriza por uma excitação ou perturbação (interna ou externa) que gera uma resposta automática”.

Para Gonsalves e Souza (2015, p.98)

A emoção pode ser compreendida como um estado complexo de sentir, que resulta em mudanças físicas e psicológicas, influenciando o pensamento e o comportamento. Nesses termos, a emoção envolve excitação fisiológica, comportamentos expressivos e experiência consciente.

Após as diversas leituras, percebemos a amplitude de sentidos presente nas emoções – que podem ser identificadas em amplo espectro, desde a concepção cognitiva, tátil, sensitiva, individual ou no plano coletivo, no âmbito das relações sociais e da convivência em sociedade –, buscando sempre o esclarecimento com relação à sua significação e importância além da racionalidade e o modo como lidar com os conflitos internos e externos decorrentes dessas emoções. É em função dessas questões que procuramos dialogar e refletir em torno desses conceitos e significações, buscando qualificar e valorizar as emoções para que elas ocupem o espaço devido em âmbito acadêmico e social.

A maioria dos estudos sobre o conceito de emoção tende a trazer a discussão sobre o tema atrelada à psicologia, psicanálise, biologia ou à neurobiologia, buscando superar a distância entre razão e emoção, e poucos estudos apresentam relação direta com os aspectos pedagógicos e educativos dessa emoção. É o caso do Grupo de Pesquisa em Educação

Emocional (GRUPEE) da Universidade Federal da Paraíba, que, desde 2013, estuda e pesquisa sobre essa temática e busca destacar a importância das emoções no desenvolvimento cognitivo e social dos seres humanos e sua repercussão nas práticas educativas.

Ao ressignificar alguns conceitos até então engessados pela academia, que trazem à tona a razão frente ao sentimento e emoções, uma nova perspectiva amplia o olhar da emoção com um papel primordial nas diversas relações, repercutindo inclusive nas relações de ensino, fazendo com que se repense essa categoria dentro do ensino e da sua pedagogia.

Na busca por delimitar dentre as diversas emoções e como eixo central para desenvolver este estudo, optamos pela emoção do amor, compreendendo que esta é um caminho fundante para o desenvolvimento interno do ser, além do tudo à sua volta. Com isso, o problema de pesquisa se deu como fruto da experiência da autora em espaços pedagógicos e identificação com a temática, encontrando no amor e na educação um possível caminho para gerar a transformação e a melhoria da sociedade pelo desenvolvimento humano.

Em virtude da escassez de trabalhos abrangendo as dimensões do amor para a educação popular, muitas dificuldades para desencadear esse estudo foram encontradas. Uma delas foi definir autores clássicos que estudassem essa temática; com isso, buscou-se diferentes conexões conceituais para se estabelecerem os sentidos que dariam base ao trabalho, principalmente com o cunho pedagógico atrelado a ele. Foi realizada uma análise minuciosa de alguns conceitos de modo a qualificar este trabalho, a partir de um estudo teórico sobre a emoção e sobre o conceito de amor, com diversas áreas do conhecimento e diversas perspectivas. Focamos em trabalhos de alguns autores consagrados e com forte influência científica no âmbito acadêmico.

Posto isto, ao desenvolver este trabalho, buscamos priorizar textos de importantes teóricos que abordavam esse tema, como Maturana (1997; 2002) – que busca nos seus livros trazer o tema do amor como algo advindo do humano, identificando as manifestações expressivas oriundas desse sentimento, com características sociais e de cooperação – e Bauman (2001, 2004, 2005, 2008, 2009) – que desenvolve a ideia das relações líquidas da contemporaneidade, pela qual afirma que o amor se encaixa nas relações superficiais e de vínculos frouxos, mas que pode ser encontrado como caminho para superação dos problemas da humanidade. Outro importante teórico destacado foi Damásio (2000), trazendo o conceito da emoção para dar ligação às discussões. Já Morin (1979) discute o conceito de amor advindo da evolução humana e, concluindo as reflexões finais desse trabalho, Freire (1986, 1987, 1992, 1997), abrangendo a importância do amor ou da amorosidade nos aspectos educativos.

Seus temas foram assim organizados em categorias para facilitar o entendimento do leitor. Dessa maneira, iniciamos o estudo com a trajetória histórica do sentido do amor, abrangendo diversos aspectos como as emoções, o surgimento do amor na antiguidade, o significado do amor na perspectiva cristã e científica e o amor na atualidade. Posteriormente, são abordadas as relações líquidas de amor na atualidade a partir da obra de Bauman (2004), a constituição do ser social com Maturana (1997) e seus diversos princípios envoltos do amor e o amor na concepção pedagógica de Freire (1986, 1987, 1992, 1997).

Após a organização, categorização e classificação dos estudos, foi realizada a exploração do material, buscando compreender em sua plenitude as ideias que guiam os teóricos, problematizando concepções internas e externas na busca de sentidos para elas. A partir de perguntas, como “Faz sentido sua análise?”; “Quais as diferenças entre as ideias de um sujeito e a do outro? ”; “Existe ponto de encontro entre elas? ”; “Quais as potencialidades e fragilidades dessas perspectivas? ”, faz-se possível, após esses questionamentos, aprofundar a análise com uma visão crítica intervinda em uma lógica unificadora, relacionando resultados com teorias (MINAYO, 1992).

Para finalizar o trabalho, foi realizada uma síntese interpretativa buscando dialogar com todo o material da pesquisa, como sugere Minayo (1992), correlacionando a fundamentação teórica com a sua perspectiva prática da realidade, delineando suas reflexões e aprofundando seu debate teórico. Contudo, estamos cientes da nossa limitação investigativa, se levado em consideração o tempo de existência das discussões sobre as concepções históricas do amor e o período de levantamento do material para construção desse trabalho.

Outro importante contribuição que este estudo visou deixar é a sua importância para a formação educativa da sociedade, expandindo sua visão de conhecimento para além das bases técnicas, influenciando diretamente na formação humana e na busca de ser mais, evidenciado por Freire, fazendo uma análise crítica da sociedade e trazendo a contribuição efetiva dessa temática para a construção de caminhos mais humanizados, livres e emancipatórios, a partir do amor.

Com este trabalho, buscou-se captar o olhar mais profundo com relação ao envolvimento e à importância pedagógica da amorosidade de Freire no contexto da atualidade, possuindo como interlocutores teóricos deste estudo Zigmunt Bauman (2001, 2004, 2005, 2008, 2009) e Humberto Maturana (1997, 2002), fazendo-nos pensar sobre a percepção do ser humano sobre as emoções e buscando compreender sua história e o contexto a sua volta, de modo a torná-los sujeitos emancipados, livres e com espírito de “comunidade”, transformando o mundo em um local com mais justiça social presente.

Capítulo 2

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO AMOR

CAPÍTULO 2

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA COMPREENSÃO AMOR

Ao refletirmos sobre o que seria o amor, podemos nos perguntar: Como conceituá-lo? Percebemos o leque de possibilidades que envolvem essa palavra que é difícil significar e até mesmo mensurar. Existem diversos tipos de amor: o amor filial, o amor carnal, o amor de amigo, o amor romântico, o amor a Deus, o amor ao próximo, o amor pela liberdade, o amor platônico. O amor é caridade. Apesar desses diversos tipos de amor, todos contem algo em comum, ou seja, constituem-se por um sentimento forte voltado a alguém ou alguma coisa.

No entanto, neste capítulo, levantaremos o contexto histórico de amor por diversas dimensões, buscando compreender o porquê dessa procura e os significados em torno desse sentimento. Para iniciar, foi debatido sobre a emoção do amor; posteriormente, foi apresentado o amor da antiguidade, as origens do amor para a ciência, o amor na perspectiva cristã e o amor da atualidade, percebendo estes como importantes fatores para descrever a trajetória dessa emoção.

Para iniciar o estudo, buscamos trazer um pouco sobre a compreensão das emoções e sua ligação com o sentimento do amor. Percebe-se que, nos últimos anos, ocorreu um aumento no número de estudos das emoções em diversas áreas de conhecimento, identificando-as no percurso de toda a vida como caminho para guiar as ações. Os neurocientistas, os psicólogos, diversos profissionais da saúde e da educação, têm discutido cada vez mais sobre essa temática. Estão entre esses nomes referenciais como Antônio Damásio (1996, 2000), Humberto Maturana (2002), Rafael Bisquerra (2000), Elisa Gonsalves (2015), Zigmunt Bauman (2000, 2004, 2005), Leonardo Boff (2004), dentre outros.

Diversos estudos realizados por neurocientistas têm identificado as emoções como elemento base para o desenvolvimento das ações humanas, ocupando a totalidade dos seus mecanismos de decisão (GONSALVES & LIMA, 2015). Na Universidade de Stanford, por exemplo, alguns cientistas propuseram o primeiro modelo de geração emocional, no qual as emoções surgiriam a partir da avaliação de estímulos (internos e externos), fruto de respostas fisiológicas, comportamentais e subjetivas (HOLANDA et. al., 2013).

Nesse sentido, é fundamental compreender as múltiplas influências das emoções no decorrer da vida, pois ela determina desde o processo educativo até a maneira de se relacionar com as pessoas.

Com o grande avanço tecnológico, a sociedade tem crescido bastante. No entanto, ainda se encontra um significativo analfabetismo funcional (GONSALVES, 2015), ficando cada vez mais distante a percepção da dualidade do indivíduo constituído por seus lados racional e outro emocional. O requisito de ser racional não impede, nem anula ou exclui, o lado emocional, pois, segundo Damásio (1996), as emoções atuam como marcadores somáticos, possuindo um atalho cognitivo para qualificar as decisões de forma rápida, e até automática, através da associação imagem e ação de experiências anteriores, influenciando diretamente nas decisões.

Para Martins (2004, p.23), “as emoções são reações globais, inatas e passageiras que têm uma função específica na vida de cada ser”. No entanto, nem todos possuem essa mesma compreensão, o que faz com que ocorra um grande abismo de desconhecimento com relação a essa temática, indicando cada vez mais a necessidade de mais estudos.

Autores como Darwin, Cannon, Leeper, Wiener e Goldstein compreendem a emoção como algo importante e adaptável, divergindo de autores como Claparède, Janet, Munn e Young, que a enxergavam em uma dimensão negativa e possível de desordem, sendo assim necessário seu distanciamento da temática. Para muitas correntes filosóficas e religiosas (principalmente a intolerância romana), a emoção é compreendida com desconfiança, e a virtude pode ser encontrada na razão pelo autocontrole dos seus sentimentos. A visão da psicologia moderna já identifica as emoções como a base de seu sistema, sendo um caminho para utilização dos seus conhecimentos na formação adequada da personalidade dos sujeitos (MARTINS, 2004).

A emoção constitui um fenômeno complexo (marcado por uma linguagem confusa e por séculos de noções errôneas), envolvendo uma série de reações corporais, tendências para a ação, cognições (ideias, raciocínios, memórias, expectativas, imaginações, valores etc.), influências culturais, experiências subjetivas e manifestações expressivas. (Ibidem, p.28)

Na atualidade, muitos estudos têm se desenvolvido com o intuito de ressignificar a compreensão sobre as emoções e sua ramificação entre racionalidade e afeto no âmbito da psicologia, neurobiologia, psicanálise e pedagogia. Seu principal dilema consiste na transformação psíquica da ordem biológica para a cultural.

Este trabalho visa caminhar na compreensão da emoção em uma perspectiva mais pedagógica, distanciando-se da patologia, dos distúrbios e dos erros, para atuar na transformação do pensar, sendo capaz de gerar novos conceitos e elaborações. Outro aspecto importante é o entendimento desse conceito diretamente nas práticas educacionais e sua repercussão nas relações de ensino, demonstrando o potencial das emoções para a educação.

Para Piaget (1974), a emoção está relacionada diretamente com o afeto, considerando a afetividade como um sentimento de fortes dimensões antagônicas, passando por caminhos de alegrias ou tristezas, do êxito ao fracasso; encontrando, com o passar dos anos, o equilíbrio desses sentimentos nas estruturas cognitivas e percebendo na afetividade sua influência nesse desenvolvimento através das experiências adquiridas.

Lima e Sauer (2010), ao pesquisarem o significado de afetividade, denominaram-na por um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifesta pelas emoções, acompanhada de sensações de alegria e/ou tristeza. As emoções podem ser entendidas como uma reação repentina e, ao mesmo tempo, intensa e breve do organismo, relacionada a uma implicação negativa ou positiva, enquanto a razão é a capacidade humana de decidir, avaliar e julgar as ideias de acordo com um pensamento.

Maturana (2002) afirma que as emoções constituem uma atribuição importante no domínio das nossas ações, pelas quais podemos penetrar nas relações humanas, devido à sua característica dinâmica e fluida. Este autor ainda afirma que, à medida em que nos distanciamos das emoções e assumimos uma postura puramente racional, nos desumanizamos, pois perdemos nossas características naturais, causando dor e tristeza para nós e para os demais à nossa volta; por outro lado, caso também assumamos apenas o lado emocional, perdemos as características da inteligência para o desenvolvimento humano. Portanto, não existe ação que seja exclusivamente cognitiva ou estritamente afetiva. Ambas caminham juntas, pois a emoção é essencial para a inteligência e vice-versa.

Para Piaget (1962), caso ocorresse a separação entre cognição e afeto, não haveria motivação, os problemas não seriam discutidos, e não haveria soluções inteligentes para eles. Ele ainda afirma que todas as nossas ações possuem um interesse afetivo por trás, sendo motivadas por nossas necessidades.

Damásio (2000) aborda as emoções relacionadas à reflexão e às concepções morais. Sendo estes princípios complexos exclusivos dos seres humanos e que ocorrem independentemente de sexo, raça, idade, cultura e renda monetária, já que todos buscam a felicidade e desviam-se de sentimentos ruins. No entanto, em suas reflexões, ele afirma que é difícil definir um conceito sobre emoção e evidencia se um único termo seria suficiente para caracterizar os diversos estados presentes nela. Com isso, ele categoriza as emoções em três níveis: 1) primárias, ou universais: estas contemplariam aquelas emoções consideradas básicas, inatas ou não aprendidas, mas que todos os seres humanos possuem, independentemente dos aspectos socioculturais, como, por exemplo, a alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa; 2) secundárias, ou sociais: estas seriam aquelas emoções que sofrem

influência de acordo com os aspectos socioculturais, dependendo das experiências e da cultura para ocorrer, por exemplo, a vergonha, culpa, ciúme, orgulho, admiração, gratidão; 3) as de fundo: estas estariam relacionadas com o imo, ou seja, os estímulos internos do indivíduo e suas sensações de bem-estar ou mal-estar, fadiga ou energia. Essa emoção é visceral, apesar de forte presença musculoesquelética, como, por exemplo, a calma, tensão, ansiedade, apreensão.

Após essas considerações, Damásio (2000) destaca o papel regulador das emoções na vida dos seres humanos e sua função para colaborar na preservação da vida, destacando que o ato de se emocionar ocorre na convivência com outros seres vivos, seja quando criança, adulto, ou em relação direta com os animais, gerando alegria, tristeza, raiva, vergonha, de acordo com a condição, o cenário e o meio em que se vive.

2.1 A emoção do amor

O amor envolve uma gama de significados, desde carinho, afeto, cuidado, ternura, zelo, sentimentos intensos de abnegação ao outro, de adoração, amor a Deus, desejo sexual ao outro, amor de mãe, de irmãos, de casais, envolvendo energias, amor dos poetas, o amor do capital, o amor amigo, dentre outros. Na atualidade, o amor romântico é o que ocupa o maior dos espaços de significações, ficando repleto de idealizações e perdendo a perspectiva de outras dimensões.

Vasconcelos (2011, apud Batista, 2012) destaca a compreensão do amor relacionado a fortes vínculos afetivos, podendo conduzir as relações entre os seres, permitindo o desenvolvimento da consciência e desencadeamento da comunhão e da solidariedade entre todos, independentemente de diferenças. Assim, gera-se um sentimento de reciprocidade, união, determinação e emoções entre ambas as partes. Esse sentimento, ao adentrar no eixo estruturante da vida das pessoas, exerce um papel primordial, passa a possuir características espontâneas e, ao mesmo tempo, cultivadas. E, ao buscar a consciência para conduzir essa emoção e para guiar os seus atos, acaba se aprofundando em um movimento de envolvimento emocional além do racional, contribuindo para um agir humano repleto de emoção, sensibilidade e intuição.

Boff (2004, p.111) compreende o amor como um “sentimento de benquerença e de pertença a um mesmo destino e a uma mesma caminhada histórica”, envolvendo valores como união, afinidade e solidariedade na mesma direção, construindo de forma conjunta o

desenvolvimento de um caminho repleto de respeito mútuo, compreendendo as diferenças e vivenciando uma relação solidária.

Solomon (2003) abrange o amor como uma das virtudes, reverente e confiante, com um olhar mais espiritual sobre si, constituindo um dos motivos de significação para a vida, sendo capaz de se expandir e aproximar no cosmo maior. Outro autor que se identifica com essa significação é Toro (1991, p. 63), destacando o amor como “a busca de estrutura e unidade como forma essencial do ser no mundo”, alimentando-se da sua energia para permanecer vivo, podendo, na sua ausência, levar à morte, necessitando de uma prática diária de cuidado pessoal e social.

Para o dicionário de língua portuguesa ‘Aurélio’, o amor corresponde a um sentimento que estimula a aproximação e a proteção forte a uma pessoa por quem se tenha afeição ou atração, nascida de laços de consanguinidade ou de relações sociais (FERREIRA, 2008). Gonsalves (2015, p. 38) destaca como característica principal do amor “a emoção fundadora do social”, permitindo o relacionamento entre os seres vivos a partir da comunicação e do diálogo.

O amor é uma das emoções mais discutidas e sentidas desde a antiguidade até a atualidade. A dimensão do amor mostra-se em ampla variedade de modelos e práticas que convivem e, muitas vezes, são antagônicos (SOUZA; ROCHA, 2013), sendo considerado um sentimento simples, mas de difícil mensuração e explicação teórica, pois todos o sentem, mas não encontram palavras para conceituá-lo frente à intensidade e à profundidade do mesmo, principalmente devido às diversas formas assumidas no habitual da vida.

Na busca da compreensão dos conceitos e concepções de amor, faz-se necessário um breve apanhado dos seus significados em diversos campos de estudos. Na esfera filosófica, o amor vem sendo discutido desde a antiguidade até os tempos atuais. Seus primeiros escritos, segundo Abbagnano (2007), surgem com Platão nas obras “O Banquete” e “Fedro”. Na Grécia Antiga, a compreensão de amor para muitos pensadores envolvia os fundamentos da transcendência que guia o cosmo. Para a contemporaneidade, a psicologia é um dos principais campos de estudo dessa temática, e a neurobiologia têm ganhado destaque nos seus estudos. Na Educação, pela perspectiva freiriana, o amor pode ser encontrado no transitar de toda sua obra, assumindo um novo termo, “amorosidade”; no entanto, ele vem sendo pouco analisado, contentando-se com a elevação da dimensão do compromisso, mas pouco se falando do âmbito afetivo.

2.2. O amor da antiguidade

Segundo Sponville (2009, 2011), o amor na antiguidade clássica pode ser encontrado em três dimensões: o *Eros*, *Philia* e *Agapé*. Os primeiros estudos sobre o amor surgem na antiguidade clássica, na Grécia antiga. O seu significado foi trazido por Platão, no discurso de Aristófanes, em *O Banquete de Platão*, denominando de Eros (o Deus do amor). Nessa compreensão, o significado de amor está atrelado ao desejo de posse do outro, na busca para encontrar sua metade desprendida. O amor é encontrado no desejo sexual, e não na escolha entre seres de sexos diferentes ou do mesmo sexo.

[...] Quanto a mim, coisa bem diversa direi. Os humanos desconhecem o poderio extraordinário de Eros. Se o conhecessem haveriam de construí-lhe templos magníficos, elevar-lhe altares suntuosos, votar-lhe sacrifícios opulentos. Por que Eros possui todas as belas qualidades que lhe atribuíram os que me precederam? Por que é tão zeloso e benevolente para os homens? Porque outrora, no princípio, éramos unos e havia três tipos de humanos: o homem duplo, a mulher dupla e o homem-mulher, isto é, o andrógino. Eram redondos, com quatro braços e quatro pernas e dois rostos numa só cabeça. Vigorosos, sentindo-se completos, decidiram subir ao céu. Foram punidos por Zeus que os cortou pela metade, voltando-lhes o rosto para o lado onde os cortara, deixando-os com os órgãos sexuais voltados para trás. Desde então, cada metade não fez senão buscar a outra e, quando se encontravam, abraçavam-se no frenesi do desejo, procurando a união, morrendo de fome e inanição nesse abraço. Para evitar que a raça dos humanos se extinguisse, Zeus permitiu que Eros colocasse os órgãos sexuais voltados para frente, concedendo-lhes a satisfação do desejo e a procriação. Eros restaurou a unidade primitiva e nos faz buscar nossa metade perdida: os que vieram dos andróginos amam o sexo oposto, os que vieram dos homens e mulheres duplos, amam os de mesmo sexo. O amor é desejo de unidade e indivisão. Encontrar nossa metade: eis nosso desejo. Ao deus que isto nos propicia, todo nosso louvor. (PLATÃO, 2009, p.-apud RAFAEL, 2015, pp.21-22)

Outra importante afirmação sobre o Eros é que, por sua característica egoísta e seu desejo de posse, ele corresponde ao tipo de amor menos evoluído. Apesar desse fator, ele é regido com intensidade, grandeza e por encantos, pois, a partir dele, é possível conceber a geração da vida, sendo reconhecido pela mitologia como “divindade”. Nesse tipo de amor, é perceptível seu poder de entrega ao outro, física e afetivamente, permitindo a sensação de inteireza, fazendo fluir o corpo e a alma. No entanto, suas características conflitantes, com obrigação e renúncia ao amor próprio por amor ao outro, dividem o amor entre o *eu* e o *outro* (BRITO, 2009).

Outro importante teórico da Grécia Antiga que abordava a dimensão do amor foi Sócrates, com uma compreensão, contudo, divergente da de Aristófanes. Para ele, o amor está envolto de carências, incompletude e designado à infelicidade ou à religião. Após essa ideia, passou-se a procurar o amor, buscando sua metade no outro, voltando-se ao amor fusional, que permite o encontro com a primeira natureza, libertando-a da solidão e encontrando a

felicidade. Portanto, em Eros, a carência é seu âmago e a paixão amorosa seu ápice (SPONVILLE, 2009).

Podemos, assim, descrever o *Eros* como um Deus que está imerso em desejos de posse, sofrimento e ciúme, caracterizando o lado sombrio do amor, encontrado no banquete de Platão e no Fedro. Oscilando entre o martírio e a realização quando se conquista, pode também ser considerado o amor de si (SPONVILLE, 2009, p. 257).

Após a explicação do amor Eros, compreendido pelo amor a nós mesmos, posteriormente, aprendemos aos poucos a amar o outro por ele mesmo, com sentimentos de alegria, amizade, doçura e entrega. Esse amor chama-se *Philia* (SPONVILLE, 2009).

Segundo Sponville (2009, p. 274), “o verbo *philein* significa amar, qualquer que seja o objeto desse amor é usado para as relações interpessoais e como substantivo”, enquanto *philia* corresponde ao amor da amizade, buscando a prática do bem com uma intenção, ofertar amor para quem se ama. Sponville (2009) afirma que o amor, cheio de alegria, é proporcionado ao outro por meio de ações, em uma relação de dar e retribuir concomitantemente, através de uma prática generosa e espontânea. Podemos encontrar o exemplo mais forte desse amor no amor filial, entre mãe e filho.

A *Philia* constitui para Aristóteles uma noção de virtude, exercendo uma atribuição importante na vida dos indivíduos e da sociedade. A virtude na Grécia Antiga era compreendida por um hábito que aprimorava o ser humano e seu estilo de vida, fazendo agir sempre em excelência e em busca do bem.

Este mesmo autor destaca em seus escritos a ausência da contribuição de Platão e destaca a afirmação de Aristóteles sobre a *Philia*, trazendo a seguinte citação: “Sem amizade a vida seria um erro. Que a amizade é condição de felicidade, refúgio contra a infelicidade, que é ao mesmo tempo útil, agradável e boa” (SPONVILLE, 2009, p. 267).

Nos textos filosóficos, mesmo na Grécia Clássica e do próprio Platão, ainda não existe uma distinção clara entre as palavras “amor” (*eros*) e “amizade” (*philia*). Em Aristóteles, porém, já se encontra uma tentativa de definir a amizade, designando-a como *uma convivência íntima, agradável e, sobretudo, benéfica*, capaz de fazer da vida humana uma vida “bela e boa”, digna, portanto, de ser vivida. (ROCHA, 2006, p.66)

O amor *Philia* diferencia-se do Eros, possuindo outra configuração, abordando o desejo como algo bom, intrínseco à constituição do ser humano; compreendendo o desejo como potência e o amor como alegria, no qual o desejo não é mais visto como falta, e sim a ausência de um querer que gera o desgosto. Rocha (2006), ao realizar um estudo sobre a

Philia da metafísica de Platão e na ética de Aristóteles, resumiu esse tipo de amor na seguinte perspectiva:

[...], a *Philia* é uma forma de amor particular e especial, cuja essência encontra-se naquela modalidade de “viver junto” e de “viver na intimidade”, na qual os amigos, tomando consciência de seus sentimentos mais profundos e do desejo de mútuo bem-querer, criam um tipo de relação amorosa, na qual ao mesmo tempo dão e recebem, ajudam e são ajudados, amam e são amados, e tudo isso em um espaço afetivo no qual sempre haverá lugar para a admiração e o respeito, bem como para o carinho e a ternura. (ROCHA, 2006, p.82)

O amor *Ágape* possui sua significação em volta do amor como doação ou divino, sendo considerada a nascente de todos os valores, a formação mais ativa e livre de amar, pela qual sua caracterização não envolve juízo de valores, diferenciando-se das outras dimensões, como o amor *Eros* (em torno da falta ou do desejo) e o *Philia* (da alegria e da amizade) (SPONVILLE, 2009). Essa compreensão de amor perpassa os pensamentos gregos, possuindo forte influência dos ensinamentos cristãos.

O *Ágape* cristão pretende ser vivido a partir da doação originária da divindade aos humanos. Assim, o amor primeiramente (divinamente) recebido será realmente vivenciado a partir do momento que for ‘devolvido’ a Deus e compartilhado entre os homens, especialmente, pela caridade. (ROCHA, 2006, p.70)

Esse amor *Ágape* na concepção cristã não surge diretamente dos homens, e sim a partir de Deus, que entrega seu próprio filho ao sacrifício (morrendo crucificado) para salvar a humanidade. Dessa maneira, o amor *Ágape* só poderia ser vivenciado e revelado após recebido e partilhado o amor de Deus, através da *caridade* e da *misericórdia* (QUADROS, 2011).

O termo *agapan* envolve o acolhimento de sentimentos bons, como amor e amizade. Já no evangelho de São João, o termo *ágape* é concebido por “Deus é amor”. Sendo assim, nada lhe falta, nem amizade, nem alegria (SPONVILLE, 2009). Adentrando na perspectiva do cristianismo, a compreensão de amor está em torno da caridade e da doação ao próximo como um dos seus princípios essenciais, de modo que a caridade envolve doação e entrega, sem esperar nada em troca, consistindo de um amor gratuito, despretensioso, sincero e instintivo (SPONVILLE, 2009).

Segundo Sponville (2011), o amor *ágape* pode ser conhecido também por *cáritas* para representar o amor preconizado por Jesus Cristo, sendo o amor fundamento de seus primeiros mandamentos: 1) Amar a Deus sobre todas as coisas e 2) Amar ao próximo como a si mesmo.

[...] Ouve, Israel: o Senhor teu Deus é um só Deus; e amarás o Senhor teu Deus com todo o teu coração, e com toda a tua alma, e com todo o teu entendimento, e com todas as tuas forças. Este é o primeiro mandamento. E o segundo é semelhante ao primeiro: Amarás o teu próximo como a ti mesmo. Não há outro mandamento maior do que estes. (EVANGELHO DE MARCOS, 1951, 12, 29-31 apud QUADROS, 2011, p.169)

Outra percepção de amor é a exaltada por Santo Agostinho, a qual trata do amor como ilimitado, e a que Sponville (2011) se contrapõe, destacando que esta característica está distante da nossa realidade, pois a nossa compreensão de amor tem um limite assimilado por nossa capacidade cognitiva. Todavia, isso não nos impede de continuar na busca dessa infinitude.

Por fim, se Deus pode ser considerado o próprio amor Ágape, considerado uma benção na prática rotineira do amor a Deus e ao próximo, independente de ser conhecido ou não, estimado ou não, constitui o caminho para alcançar a sua integralidade e plenitude nos mais altos patamares celestiais (QUADROS, 2011).

2.3 Origens do amor para a ciência

Cientistas com concepções religiosas como Newton, Copérnico, Galileu, Descartes, dentre outros, possuíam traços de uma visão dualista de mundo, pela qual matéria e espíritos passam a se dividir. A matéria seria a responsável pela parte racional e científica, desenvolvida pela modernidade, e a parte espiritual ficaria destinada à teologia e à filosofia. Esses pensadores não negavam o mundo dos espíritos, mas deixavam-no bem distante da realidade existente, pois achavam que, se ambas se misturassem, poderia interferir nos resultados dos estudos (VASCONCELOS, 2006).

Descartes, filósofo francês do século XVII, destaca em sua obra seis paixões consideradas primitivas, como: a admiração, o amor, o ódio, o desejo, a alegria e a tristeza. O amor é abordado em sua obra “Paixões da Alma” de forma limitada, onde ele discorre que o ser humano é constituído por duas substâncias, “a *res cogitans*, uma substância pensante, e a *res extensa*, uma substância extensa” (BORGES, 2004, p.27-28). Ou seja, são movidas pelo corpo e mente através de fluidos, denominados de “*espíritos animais*”, não sendo possível ter o controle sobre as suas emoções.

A partir desses pensamentos, a maioria dos cientistas que possuía uma concepção religiosa acreditava que existiria um ser superior que criou o universo e uma força cósmica para reger os seres vivos. E, abaixo dele, existiria o homem com o ofício de reger esses

projetos, sendo necessário, para isso, ter um olhar bem racional e objetivo sem sofrer interferência da subjetividade em seus pareceres, ocorrendo, assim, uma separação entre o exercício técnico e religioso. Essa dimensão subjetiva passou então a ser desprezada pela ciência, e, com o desenvolvimento da modernidade, foi aumentando cada vez mais esse abismo entre as dimensões objetivas e as subjetivas (VASCONCELOS, 2006).

2.3.1 *O amor da metafísica*

Na busca da significação do amor pela ciência, encontramos alguns grandes teóricos que destacam essa discussão em seus estudos, como o filósofo Schopenhauer (2000), ignorando todos os conceitos e concepções de amor trazidos anteriormente a ele, como mitos, suposições e fundamentos religiosos. Aproximando-se da dimensão iluminista e cientificista da prevalência da razão, destaca sua compreensão sobre a *metafísica do amor*, ancorando esse sentimento à vontade de amar, aos impulsos sexuais regidos por uma força ativa e poderosa para preservação da espécie, como a manifestação mais explícita para o fundamento do mundo. Essa percepção de amor “atribui à vontade a dignidade ontológica como centro e cerne metafísico da realidade” (HOLANDA, 2006, p. 2).

Schopenhauer (2000) afirma que o amor é fundamental para garantir a existência da espécie, conhecendo sua força cósmica no encontro com outro indivíduo, gerando, assim, a energia para procriação e geração de novos seres, como podemos observar no estudo realizado por Holanda (2006, pp. 3-4):

[...] o instinto do amor, é geralmente a condição e força motriz para a existência de entes futuros, e que a própria natureza de cada ente que virá; encontra a sua essência de maneira absoluta, na escolha individual do amor dos indivíduos que se unem - e como mais adiante será exposto - o amor consiste na preservação da espécie, na qual, a espécie precede toda à vontade do homem. Que tem por fundamento, uma inclinação dirigida para a vontade e reprodução da espécie.

Com essa busca incessante pelo amar e pelo viver, acaba-se gerando a disposição metafísica no indivíduo, a partir dos desejos da espécie, e não das predileções individuais, fomentando a paixão e produzindo o movimento da vida (HOLANDA, 2006).

O amor existe; e bem o demonstram a literatura e a cotidianidade. Uma investigação mais apurada revelará: nada mais é do que o “impulso sexual” que, com suas “gradações e nuances”, ocupa a maior parte do pensamento dos jovens, coloca em confusão as mais sérias cabeças, imiscui-se na ciência, na política, na arte, e é, ao lado do amor à vida, a mais forte e ativa das molas impulsionadoras do homem, onipresente em qualquer vida, seja na de um aldeão ou na de um chefe de Estado. No fundo, apesar de todos esses desvios (sublimações, diriam os psicanalistas)

“trata-se aqui simplesmente de cada João encontrar a sua Maria”, vale dizer de um par de amantes se unir pela genitalidade para, então, darem origem a um novo ser que manterá as suas características, herdando do pai a vontade, da mãe o intelecto. É a chamada “composição da próxima geração”. (SCHOPENHAUER, 2000, p 9-10)

2.3.2 *A perspectiva evolucionista das emoções*

Como um dos principais teóricos relativos à perspectiva evolucionista, encontramos Charles Darwin que, em 1874, desenvolveu um livro chamado de “A expressão das emoções no homem e nos animais”, onde visou fazer justamente um comparativo entre as expressões faciais e corporais advindas das emoções nos homens e nos animais (LE BRETON, 2009).

Para Le Breton, a teoria de Darwin possui diversas falhas com relação ao conceito de emoção, pois ele esfacelou as singularidades humanas ao comparar com as características dos animais, desprezando as características sociais e culturais presentes em diversos contextos e eliminando a simbologia das emoções. Em seus estudos, “Darwin afirmou a universalidade das emoções e de suas expressões; no mesmo movimento, ele anulou a dimensão semântica que envolve as condutas humanas no campo da afetividade” (LE BRETON, 2009, p.189).

Buscando trazer um pouco dessa perspectiva evolucionista iniciada por Darwin, começamos abordando o modo de vida hominídeo, debatido por Maturana (2002), que, em seus estudos, abordou a linguagem como uma das primeiras formas de expressão. O amor foi identificado como a emoção central da história evolutiva, determinando o modo de viver hominídeo e a origem da espécie (MATURANA, 2002). Morin (1979) qualificou o processo de hominização como aquele que fortaleceu os elos entre mães e filhos, homens e mulheres, proporcionando ao adulto o desenvolvimento de algumas aptidões até então infantis, principalmente, as relacionadas à capacidade de amar e de se apegar ao outro.

Ao estudar um dos primeiros meios de socialização da humanidade, alguns teóricos trazem a relação sexual como primeiro momento de comunicação entre a espécie. Segundo Morin (1979), o primeiro passo para o surgimento do amor foi quando ocorreu o evento da verticalização da espécie, no qual foi essencial a mudança de postura para a transformação das relações entre machos e fêmeas, pois a copulação frontal proporcionou uma série de fatores, como maior aproximação através da relação face a face, atraindo mais o desenvolvimento da anatomia pela visualização.

Esse tipo de postura proporcionou o contato mais direto de todas as partes mais vulneráveis do corpo (tórax, estômago e coração), permitindo que o ato sexual passasse a assumir uma posição de maior confiança. Além disso, ocorreu também uma maior valorização

do rosto, de modo a ganhar dimensões mais eróticas, promovendo a individualização das características fisionômicas, o aumento da intimidade, da atração, das relações e da diferenciação entre as famílias e os indivíduos (BRAZ, 2006).

O beijo passou a exercer uma nova representação, envolvendo a mistura de dois seres, significando a troca de almas e fluidos no contato entre duas bocas. Desse modo, o sexo passou a ser não mais um simples ato para reprodução, e sim a ser representado como mais pessoal, com intimidade e entrega profunda, com o ato sexual passando a simbolizar a união de dois em um (MORIN, 1979). Segundo Freud, o amor é uma palavra que inclui sentimentos, várias emoções e diversas sensações, no entanto, a base dessa multiplicidade de fenômenos se encontra também na relação sexual (KONDER, 2007).

Com a evolução da espécie, ocorreu um aumento instintivo de cuidado com a prole, devido à fragilidade e à dependência no início dos anos, proporcionando a construção do vínculo entre mães e filhos e constituindo a base de uma nova forma de amor, o amor materno (BRAZ, 2006).

Sendo assim, o cuidado materno foi essencial para a sobrevivência da espécie e sua relação interpessoal, entre mãe e filho, ganhando importância desde a formação uterina, onde todos os nutrientes da alimentação da mãe passam primeiramente para a criança, por meio do cordão umbilical, e, posteriormente ao nascimento, o elo se fortalece novamente por meio da amamentação. Além disso, a estrutura interna do bebê depende muito dos cuidados maternos, envolvendo respeito pelas necessidades de alimentos, segurança, aceitação, afeto e amor.

Nesse sentido, o amor é uma característica própria do ser humano, uma tendência inata da espécie e um dos responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento de todos nós humanos (BRAZ, 2006).

2.4 Amor na perspectiva cristã

Ao estudar o amor, percebemos que muito dos seus preceitos se encontram e são sempre lembrados na perspectiva cristã, de modo que buscamos trazer abaixo alguma de suas ideias principais que guiam essa dimensão.

No Cristianismo, o amor é revelado ao humano pelo transcendente, guiando suas ações. Encontramos o amor em diversos fragmentos bíblicos, como na primeira carta de João, onde afirma: “Amados, amemo-nos uns aos outros, pois o amor vem de Deus. E todo aquele que ama, nasceu de Deus e conhece a Deus. Quem não ama não conhece a Deus, porque Deus é Amor” (BÍBLIA SAGRADA, Jó, 4, 7-8, 2010). Nessa estrofe, o amor é revelado como algo

inerente ao homem, mas que só pode ser encontrado ao perceber e reconhecer o amor de Deus, retornando à compreensão de amor Ágape, já discutido neste trabalho, no qual Deus é amor. Essa citação serviu de base também para compreender a base do pensamento cristão, pelo qual o ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus, portanto, sendo guiado pelas vicissitudes do amor e do desamor, possuindo como principal dificuldade amar semelhante ao amor de Cristo por nós (BATISTA, 2012).

Batista (2012) aborda a afirmação de Paulo de Tarso (5-67 d.C.) sobre o amor na Carta aos Romanos (Rm 13:10), relacionando o amor à execução absoluta das leis e atrelado à justiça. Santo Agostinho escreveu sobre o amor, relacionando-o à liberdade e expondo o melhor de cada um. Frei Betto (1994, p.33), correlacionado a essa ideia, afirma que o amor “é capaz de aceitar e conviver com o diferente”.

SPONVILLE (2011), ao falar do amor, destaca o amor de renúncia e entrega, conhecido pelo amor Ágape. Essa forma de amar requer doação, sem pedir nada em troca, no qual o indivíduo ama apenas pensando no bem do outro e não em si. No cristianismo, esse amor de caridade, beneficência, altruísmo e abnegação, pode também ser denominado de amor incondicional (BARRETO, 2013).

Segundo Ferreira (1986), caridade significa, na expressão comum do termo, “amor ao próximo, esmola, favor, benefício, bondade e compaixão”. Assim, culturalmente, essa noção de caridade está ligada a um benefício ao outro, de forma altruísta e humanitária, sem esperar nenhuma recompensa em troca, mas, apenas por amor e compaixão. Pode ser compreendida, teologicamente, como o amor a Deus e ao próximo. Portanto, é um sentimento que envolve muitos significados a serem observados. Sponville (2009, p. 302) afirma que “a caridade é esse amor que não espera ser merecido, esse amor primeiro, gratuito, espontâneo, de fato, que é a verdade do amor e seu horizonte”.

Ferry (2012) destaca o amor como unidade absoluta do ser humano, capaz de dar sentido à vida. Segundo esse autor, quando se ama verdadeiramente, não se substitui esse amor por nada, como também se sabe e se sente que esse amor compreende o alicerce da vida e da existência, consolidando todas as ações para um único objetivo.

Ainda no livro de Coríntios, em certo trecho, podemos encontrar a importância do amor para a constituição do homem e sua relação com Deus e o mundo, vinculando a princípios, como a fé, a esperança e o amor.

“1 Ainda que eu falasse línguas, as dos homens e dos anjos, se não tivesse o amor, seria como o sino ruidoso ou como címbalo estridente.
2 Ainda que eu tivesse o dom de profecia, o conhecimento de todos os mistérios e de

toda a ciência; ainda que eu tivesse toda a fé, a ponto de transportar montanhas, se não tivesse o amor, eu não seria nada.
 3 Ainda que eu distribuísse todos os meus bens aos famintos, ainda que entregasse o meu corpo as chamas, se não tivesse amor, nada disso me adiantaria.
 4 O amor é paciente, o amor é prestativo; não é invejoso, não se ostenta, não se incha de orgulho.
 5 Não se faz de inconveniente, não procura seu próprio interesse, não se irrita, não guarda rancor;
 6 Não se alegra com a injustiça, mas regozija com a verdade;
 7 Tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.
 [...] 13 Agora, portanto, permanecem estas três coisas: a fé, a esperança e o amor. A maior delas, porém, é o amor.” (BÍBLIA, Coríntios, 13:1-8)

Torna-se fundamental neste estudo compreender a concepção cristã do amor, que surge desde o seu preceito inicial recomendando “Amar o próximo como a ti mesmo”. O amor cristão, portanto, engloba querer, agir e pensar, tomando a pessoa como um todo e unificando-a com Deus (SOUSA; ROCHA, 2013).

2.5 O amor da atualidade

O amor passou por um processo profundo de mudanças nos últimos anos, desde a antiguidade até a atualidade. Para buscar a compreensão de amor na atualidade, trouxemos inicialmente o olhar de Bauman (2004), um dos principais estudiosos dos últimos anos. Para ele, das muitas naturalidades do ser humano, o desejo sexual constitui um dos principais pontos das relações sociais, a partir do momento em que se tem que se relacionar com outro ser humano, a partir do sentir, dialogar, olhar e tocar, para que ocorra o envolvimento e a comunicação necessária, para alcançar a completude e satisfação almejada.

Chaves (2010), ao investigar a percepção dos jovens sobre os relacionamentos amorosos na atualidade, identificou variações extremas nos seus estudos, onde muitos dos jovens não perceberam nenhuma variação das relações comparadas a tempos remotos, enquanto outros identificavam o amor da atualidade como altamente instável, inseguro e transitório.

Neste mesmo estudo, Chaves (2010) ainda destaca que muito do que se vive nos relacionamentos atuais surge fruto da influência do capitalismo sobre as relações amorosas e o modo como os indivíduos passaram a se relacionar, sempre na busca do seu prazer pessoal, sem pensar no outro e mantendo a diversão e liberdade como regra. O relacionamento estável passa a ser visto como tedioso, repleto de responsabilidade e compromisso em uma sociedade competitiva que já cobra demais outras demandas. Outro aspecto trazido por Bauman (2004) é o olhar da relação estável como um aprisionamento em uma sociedade de mercado, na qual se

perdem oportunidades de se ter novas experiências e sensações, causando o colapso do prazer. Devido à grande percepção desse autor, buscaremos abordar um capítulo inteiramente para discutir sua compreensão e ideias no contexto dos amores líquidos para a sociedade.

Um novo tipo de amor foi fruto dessa nova sociedade moderna. Segundo Rudiger, (2010), os relacionamentos amorosos virtuais têm aumentado a cada dia, e essas novas relações vivem em constante estado de tensão, seja entre parceiros ou cada qual consigo mesmo. Este autor afirma que isso acontece devido à intensa racionalização dos afetos, pela qual, ao demonstrar fracasso nesses meios, pode se gerar a marginalização e a exclusão desses sujeitos nos meios sociais.

No entanto, os relacionamentos da atualidade não trouxeram somente aspectos negativos. É o caso da liberdade e da independência cada vez maiores, principalmente para as mulheres, que, em tempos passados, se mantinham submissas e presas ao homem, por mais que estivessem infelizes em seus casamentos, pois não podiam sobreviver economicamente longe deles. Essa nova era proporciona a autonomia cada vez maior ao indivíduo em busca da sua felicidade pessoal. Além disso, os novos tempos permitem uma maior experimentação, difundindo a globalização e aproximando as pessoas de diversos lugares do mundo por meio das facilidades virtuais.

CAPÍTULO 3

A LIQUIDEZ DO AMOR NA CONTEMPORANEIDADE

CAPÍTULO 3

A LIQUIDEZ DO AMOR NA CONTEMPORANEIDADE

Ao refletir sobre a concepção de amor na era moderna, não posso deixar de destacar o nome de um dos maiores sociólogos da atualidade, Zigmunt Bauman, que visou, em suas diversas publicações, abordar a emoção do amor e os diversos tipos de relações da nova era, as quais denomina de relações líquidas. A compreensão dessa emoção, o amor, na atualidade, constituiu a principal base para construção deste capítulo.

Por Bauman ser considerado um sociólogo consagrado no desenvolvimento desse tema, apresentando argumentos e reflexões pertinentes a essa dissertação, procurei abordar um capítulo inteiro com base em suas compreensões. Para isso, utilizei-me das seguintes obras: “Modernidade Líquida” (2001), “Amor Líquido” (2004), “Vidas desperdiçadas” (2005) e “A arte da vida” (2009).

A proposta deste capítulo é trazer um pouco das categorias abordadas por Bauman em suas obras, destacando a emoção do amor como elo principal, pois, ao imergir na compreensão sobre os laços líquidos, tal liquidez se molda com rapidez em tudo de forma imprevisível, influenciando diretamente a capacidade de amar a si e ao próximo.

O principal dilema do amor na modernidade é a incessante busca pelo amor, em uma relação plena e estável, em contraposição a uma sociedade imersa no capitalismo, no consumismo, nas suas relações de poder e no individualismo. Posto isto, Bauman (2004, p. 9) busca em suas análises compreender “a misteriosa fragilidade dos vínculos humanos, o sentimento de insegurança que ele inspira e os desejos conflitantes (estimulados por tal sentimento) de apertar os laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos”.

Na atual conjuntura, relações longas e profundas são cada vez mais difíceis, devido aos confusos e inseguros vínculos construídos, afetando não só os laços amorosos e familiares, mas toda a humanidade, partindo do pressuposto que, para vivermos em comunidade, precisamos ser gentis e amorosos uns com os outros.

Com o desenvolvimento tecnológico após a revolução industrial, a sociedade começou a se desenvolver de forma muito acelerada, sendo difícil para as pessoas conseguirem se adaptar a esse ritmo. Isso acabou acarretando em consequências no âmbito cognitivo, emocional e comportamental dos seres humanos, que tinham que, cada vez mais, acelerar seus ritmos para serem aceitos na nova sociedade, de modo que a maneira como o ser humano se adaptaria, determinaria qual espaço ele ocuparia na sociedade (BAUMAN, 2001). A partir

dessa percepção de Bauman, percebemos quantas fragilidades teremos que enfrentar, caso o ser humano não se adapte a tempo à conjuntura dessa nova sociedade, onde os problemas de ordem emocional estão sendo dominantes.

3.1 As relações líquidas em Bauman

Para desenvolver este capítulo, comecei me perguntando sobre qual o significado das relações líquidas tão faladas por Bauman, o que seria uma Modernidade Líquida e quando ela surgiu, para, depois, adentrar no aspecto do amor nessa conjuntura.

O termo sólido, segundo o dicionário Aurélio, significa corpo limitado por superfícies; que tem consistência; íntegro, duro, firme e estável, diferenciando da fluidez dos líquidos (FERREIRA, 2008). Bauman (2001, p.7) aborda em seus escritos “a fluidez como qualidade de líquido e gases”, trazendo a divergência dos estados físicos, líquidos e sólidos, para caracterizar a sociedade e suas relações.

Portanto, Bauman (2001) qualifica a sociedade sólida como uma era, constituída de preceitos rígidos e bem definidos, divergindo da atual, líquida, em que tudo é feito sem nenhuma perspectiva de durabilidade, e, por isso, foi trazida a metáfora do estado da água para denominar esse conceito, pois os líquidos possuem dificuldade de assumirem uma forma fixa, como pode ser verificado neste trecho:

[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-las [...]. (BAUMAN, 2001, p. 8)

Bauman apresenta o surgimento da liquidez associada à evolução da sociedade e ao “derretimento dos sólidos”, destacando, dentre os diversos significados para uso desses termos, um trecho do Manifesto Comunista de Marx e Engels (1848), que aborda a figura sólida e estável passível de esfumar, esvaír, para descrever o comportamento impetuoso e resolutivo da sociedade moderna, frente a um território estagnado e com forte resistência à mudança, sendo necessário se libertar das amarras de concepções engessadas que, para Bauman (2001, p.9), constituía o “sagrado, das tradições, das crenças e das lealdades” que aprisionavam, para conseguir atingir a libertação e a evolução da sociedade, com a elaboração de uma nova ordem econômica, política, ética e cultural.

Os tempos modernos encontraram os sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração; e um dos motivos mais fortes por trás da urgência em derretê-los era o desejo de, por uma vez, descobrir ou inventar sólidos de solidez duradoura, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável (BAUMAN, 2001, p. 10).

Bauman traz o olhar de Claus Offe (1987) sobre as sociedades complexas para contextualizar a rigidez com que se buscava estabelecer a nova organização social. Atingia-se, assim, um nível, no qual, por mais que se tentasse mudar os padrões já estabelecidos, era impedido pela sua futilidade, dificultando a sua adequação. Ou seja, por mais livre que parecesse ser a nova ordem, a forma de sua estruturação era rígida e sem liberdade alguma de escolha e de participação, facilitando o desengajamento e os laços frouxos das relações (BAUMAN, 2001).

Após essas observações, podemos afirmar que o homem moderno está imerso em um ambiente líquido, fluido e facilmente moldável, no qual os laços afetivos estão cada vez mais frágeis e descartáveis, devido ao desenvolvimento de uma sociedade insegura e repleta de complexos. Sendo assim, esse novo estado (ou forma) possui uma grande capacidade de adaptação, alterando valores e concepções anteriormente já bem firmes e definidas (BAUMAN, 2001).

Outro aspecto da sociedade líquida é que ela nunca se contenta com o que tem e está sempre em busca de mudança do algo a mais, do que está faltando e pela autoafirmação. E por mais que atinja o ponto máximo, nunca vai ser suficiente, sempre vai querer mais (BAUMAN, 2001), como é destacado a seguir:

Você não está mais livre quando chega o final; você não é você, mesmo que tenha se tornado alguém. Estar inacabado, incompleto e subdeterminado é um estado cheio de riscos e ansiedade, mas seu contrário também não traz um prazer pleno, pois fecha antecipadamente o que a liberdade precisa manter aberto. (BAUMAN, 2001, p. 81)

Posto isto, busca-se destacar a categoria do inacabamento presente em Bauman, pela qual, por mais livre que a sociedade possa ser, vive-se em constante transformação, sofrendo mudanças na busca por manter os novos padrões impostos.

Para esse autor, os laços afetivos e emocionais vão se fragmentando cada vez mais e vão se tornando mais fracos nesse mundo líquido, mostrando que a nova sociedade está repleta de muito medo e com pouca confiança em si (BAUMAN, 2001); uma sociedade repleta de medo do sentir, seja tristeza, raiva, amor, felicidade. Na verdade, é construída a ideia de que ninguém pode ser plenamente feliz, que só existem momentos de felicidade e que

devem ser aproveitados ao máximo, porque, logo depois, esses sentimentos serão saturados e novamente se buscará novas mudanças.

3.2 A nova ideia de modernidade

A ideia de “modernidade líquida”, desenvolvida por Zygmunt Bauman, remete para a nova forma assumida pelas esferas da sociedade contemporânea nos últimos anos. Tais características indicam a perda da solidez e uma crescente liquidez: seriam os tempos da falsa liberdade, da indiferença, da insegurança, da fugacidade e da individualização.

A modernidade possui como principal fator a diferença na relação tempo e espaço, divergindo da era pré-moderna, onde esses elementos caminhavam em conjunto. Na nova era, ocorre a cisão entre ambos nas ações da vida, tornando-se uma independente da outra, pois, na era moderna, o tempo adquire novas expansões, caminhando em conjunto com a imaginação e as capacidades humanas, diferindo do espaço que permanece estagnado e preso, ou seja, da dimensão territorial (BAUMAN, 2001).

Para esse autor, a transição da era de sólida para líquida começa quando o advento da tecnologia se sobrepõe aos meios naturais, onde a velocidade do movimento ultrapassa todas as expectativas impostas. O tempo na sociedade líquida diferiu do espaço, devido à sua capacidade de mudança, frente ao espaço (que é estático). Na era pré-moderna, a rotinação do tempo manteve-se em um espaço homogêneo e compacto, sem dinamismo. Com o desenvolvimento cada vez mais veloz da tecnologia, principal meio de dominação da modernidade, a velocidade do movimento passou a tentar acompanhar as dimensões do tempo, constituindo o principal meio de soberania e poder.

No entanto, um fator negativo do tempo na modernidade é que ele adquiriu uma característica de instantaneidade, alcançando rapidamente a exaustão em um curto período, no qual as pessoas se movem cada dia mais com mais rapidez. Na sociedade fluida, cobra-se constantemente a adequação das pessoas ao tempo da realidade, cobra-se cada vez mais agilidade no trabalho, no amor, na vida, e que elas estejam sempre preparadas para todas as circunstâncias, compreendendo as fraquezas e os erros ocorridos como incapacidade e permitindo a exclusão do indivíduo, ou seja, quanto mais rápido as pessoas se moverem, tão logo elas poderão alcançar os cargos mais altos, e quem não alcança esse ritmo, torna-se alvo de dominação (BAUMAN, 2001).

Na atualidade da instantaneidade, o momento parece infinito e sem limites, por mais rápido e breve que seja. Dessa maneira, a fuga da responsabilidade pelos seus atos, evitando

erros pelas más escolhas, faz com que a instantaneidade predomine como melhor caminho para o desenvolvimento (BAUMAN, 2001).

Na nova era moderna, ocorrem mudanças constantes nas relações de poder. Bauman (2001) destaca que, nos tempos remotos, o poder poderia ser encontrado nos povos sedentários que se firmavam nas terras, de modo que os nômades eram condenados, ao passo que, na atualidade, o perfil de dominação e poder se inverteu, e pode ser encontrado na elite nômade, que não se preocupa mais com a administração do negócio para a vida toda ou em fortalecer as relações com seus subordinados, pois, na nova era, essas questões são irrelevantes, visto que o que dá lucro não se procura mais com durabilidade e confiabilidade, e sim com circulação, novidade e reciclagem em alta velocidade. De modo que, os grandes e poderosos buscam cada vez o efêmero, enquanto as classes mais baixas vivem na busca constante da estabilidade das suas posses.

Bauman (2001) considera que a desintegração das redes sociais é tanto uma condição como uma consequência das relações de poder, que possui como objetivo o desengajamento e a evasão dos laços, permitindo a fluidez do movimento, não se firmando em redes sociais, nem territoriais. Deste modo, os detentores do poder fortalecem-se no rompimento das relações frágeis, evitando se fixar a um só objetivo, quando se possui uma ampla variedade de possibilidades.

3.3 O conceito de indivíduo

Segundo Bauman (2001, p. 43), os indivíduos surgem “como marca registrada da sociedade moderna”, e esta categoria é trazida buscando a reflexão de que essa individualização é importante, pois ela permite a autonomia do sujeito. Entretanto, tem se percebido também que cada vez mais o indivíduo perde sua essência no intuito de reproduzir uma imagem ideal imposta pela sociedade, na busca de se sentir incluído, ter reconhecimento e ascensão social.

Na busca dessa inclusão, os indivíduos compreendem que a única forma de atingir a felicidade é por via do consumo e do usufruto do capital, sobre o qual, desde a infância, começam os ensinamentos de que o importante é o TER e não o SER, de modo que o indivíduo fica imerso na solidão, gerando o enfraquecimento dos laços e das relações de vínculo, pois o tempo gasto nessas relações é compreendido como desnecessário (BAUMAN, 2001).

Com a grande revolução tecnológica, as pessoas estão cada dia mais conectadas e próximas digitalmente, mas distantes presencialmente umas das outras, vivendo uma falsa ilusão de proximidade, traçando diálogos cada vez mais superficiais. É evidente que existe também a contribuição positiva dessa nova era digital, a qual permite que as pessoas de todo o mundo tenham contato, que a informação venha cada vez mais rápido e que pessoas que haviam perdido os laços continuem em contato, mesmo com o distanciamento geográfico e de condições de vida.

Com a crítica excessiva sobre a realidade, as pessoas acabaram absorvendo a insegurança e a necessidade constante de autoafirmação, tratando seus sofrimentos como banalidades e possíveis de resolução rápida, buscando a fuga pelos seus problemas e também formas rápidas de preparação para as diversas questões que possam aparecer, vivendo em um estado constante de alerta frente às adversidades.

Nessa sociedade moderna, a principal dificuldade para alcançar a emancipação é transformar a autonomia individual em uma autonomia de fato. Bauman (2001), ao discutir sobre emancipação, associa-a diretamente com o conceito de liberdade, de movimento e ação, como caminho para atingir a independência necessária. Todavia, essa liberdade é constituída pelo equilíbrio entre alcançar todos os desejos e agir sobre eles, mantendo a responsabilidade pelas decisões tomadas.

Segundo Marcuse (apud Bauman, 2001, p. 25), para alcançarmos a liberdade desejada

[...] temos que nos libertar de uma sociedade rica, poderosa e que funciona relativamente bem... O problema que enfrentamos é a necessidade de nos libertarmos de uma sociedade que desenvolve em grande medida as necessidades materiais e mesmo culturais do homem – uma sociedade que, para usar um slogan, cumpre o que prometeu a uma parte crescente da população. E isso implica que enfrentamos a libertação de uma sociedade na qual a libertação não consta com uma base de massas.

Isso quer dizer que, na sociedade moderna, as pessoas tendem a viver em uma “falsa liberdade”, na qual se iludem e se satisfazem com o pouco ofertado, estando atreladas à imagem de liberdade imposta pelo governo e pela mídia. Porém, esta libertação está longe de ser alcançada. Para isso, é necessário que as pessoas tenham a oportunidade de experimentar a liberdade de fato, para que, assim, juntem forças para lutar pelo modelo ideal (BAUMAN, 2001).

3.4 Algumas percepções do amor em Bauman

3.4.1 Como encontrar o amor?

O amor, segundo Bauman (2004), é encontrado na transcendência, ou seja, na procura e na abertura para o desconhecido, repleto de riscos, pois o fim é incerto.

Amar significa abrir-se ao destino, a mais sublime de todas as condições humanas, em que o medo se funde ao regozijo num amálgama irreversível. Abrir-se ao destino significa, em última instância, admitir a liberdade no ser: aquela liberdade que se incorpora no outro, o companheiro no amor. (BAUMAN, 2004, p. 18)

E, em outro momento, Bauman define o amor da seguinte maneira:

"Amar" significa estar pronto a abandonar a preocupação consigo mesmo em favor de seu objeto, transformar sua própria felicidade num reflexo, um efeito colateral da felicidade desse objeto. (BAUMAN, 2009, pp. 68-69)

E, assim, o amor é compreendido como algo oculto, difícil de prever, pois, nessa relação, duas pessoas distintas se envolvem. Mesmo assim, deve-se arriscar, pois seria através dessa relação que seria encontrada uma possível completude, transmitindo na liberdade um possível caminho para a felicidade. Nesse sentido, Bauman (2004, p. 32) afirma: “Ninguém está dizendo que seja fácil transformar as pessoas em parceiras do destino, mas não existe alternativa senão tentar, repetidamente”.

Além disso, não é possível encontrar amor “sem atingir a humildade, a coragem, a fé e a disciplina verdadeira” (FROMM, 1957, 1995 apud BAUMAN, 2004, p. 18), pois é no complemento desses elementos que o amor caminha. Este mesmo autor ainda afirma a dificuldade que é desenvolver esses laços nesse mundo líquido e de consumo, e que conseguir a capacidade de amar constitui uma grande conquista em um mundo que transmite a ideia de amor repleto de fascínio e desejo sem esforço e suor.

Na atualidade, os relacionamentos humanos buscam mais encontrar o fracasso nas relações do que a plenitude do amor, garantindo a individualidade como via estratégica de preservação dos sujeitos e dos seus sentimentos (BAUMAN, 2004).

3.4.2 O amor ao próximo e o amor próprio

Para Bauman (2004), o amor pode ser encontrado também no cuidado, no zelo com o outro. O amor busca ajudar na construção do mundo, pela doação de si ao todo, pois amor gera amor e significa também entrega, permitir-se, estar à disposição, sem deixar a responsabilidade de lado.

Não se pode perder também o amor próprio ao se referir a si. Bauman (2004), ao trazer essa concepção para reflexão, destacou como é difícil amar estranhos ou se desprender de relações egoístas e inseguras em busca de um amor sem valores impostos ou relações de troca. O amor como entrega, doação e como preceito da existência humana.

O ser humano, ao aceitar o preceito de amar ao próximo, para Bauman, corresponde a (2004, p. 70) “um ato de fé”, no qual assume a postura de ser racional e pensante, diferenciando-o dos animais irracionais. Os instintos são afastados, e a racionalidade ocupa a base da existência da humanidade, surgindo a moralidade como eixo orientador do comportamento humano dentro da sociedade. Dessa forma, “a sobrevivência de um ser humano se torna a sobrevivência da humanidade no humano” (BAUMAN, 2004, p. 71).

O amor ao próximo para Bauman (2004) caminha em sentido contrário aos princípios naturais, da sobrevivência e dos instintos de proteção encontrados no amor próprio (BAUMAN, 2004). O amor próprio envolve o amor por si mesmo, na perspectiva de se manter vivo, resistindo a todo tipo de adversidade que possa desencadear a perda da vida, funcionando como um instinto de proteção. Além disso, o amor próprio proporciona nos sentirmos amados e sermos reconhecidos por isso. E esse amor só surge pelo reconhecimento de já ter sido amado por outro, ou seja, só conseguimos o amor próprio após nos sentirmos amados por outro e, a partir daí, conseguimos amar a nós mesmos.

O amor próprio acontece quando se sente o respeito e se reconhece a importância que a presença do outro exerce à sociedade. Dessa forma, ao revisitar o conceito de amor ao próximo, levando em consideração a significação do amor próprio, que depende do outro para acontecer, identificamos a importância dessa recomendação para valorizar a particularidade de cada um, para desenvolver o mundo à nossa volta de forma exuberante e encantadora.

3.4.3 As relações humanas

Em um mundo cada vez mais individualizado, o amor corresponde a um dos assuntos de maior interesse da humanidade, transitando entre um espaço de sonho e pesadelo, e de eterno dilema, vivendo na busca da tão sonhada “ideia” de felicidade e satisfação propagada no tempo moderno.

A significação da palavra amor nos tempos atuais vem se reconfigurando, perdendo cada vez mais seu sentir e passando a ser cada vez mais racionalizada, de modo que o amor passa a ser encontrado no ato sexual ou na incessante busca amorosa, a partir de critérios já preestabelecidos.

Na era moderna, o alcance da felicidade passa a ser encontrado no modelo dominante, no capital financeiro. De modo que qualquer forma de vínculo, cooperação e colaboração passa a ser visto como não lucrativo pelo mercado financeiro, aumentando progressivamente o desenvolvimento da economia de forma vertical e artificial, visto que o poder é supérfluo e permanece centrado com poucos, contrapondo-se ao modelo horizontal, ou seja, igualitário a todos (BAUMAN, 2004).

Braz (2006), em seu artigo intitulado “Sobre as origens do amor no ser humano”, destaca um aspecto importante a ser mencionado. Na ausência de amor, não haveria vínculo, e, com isso, não ocorreria a socialização entre os seres, dificultando a convivência em comunidade e, conseqüentemente, a evolução da espécie.

Contudo, essa afirmação acaba sendo verdadeira apenas até o ponto em que não invada o espaço do outro e que não precise ir tão fundo nas relações. Esse sentimento de insegurança e de não saber como lidar com relações conflituosas, de aproximação e distanciamento, acaba gerando conseqüências não só no indivíduo, mas na sociedade como um todo, seja através das relações do cotidiano, do trabalho, com familiares, amigos, ou até pessoas desconhecidas pela cidade.

O medo das relações e do envolvimento também pode ser encontrado em Bauman (2004, p. 56), quando este aponta: “não se deixe apanhar. Evite abraços muito apertados. Lembre-se de que, quanto mais profundas e densas suas ligações, compromissos e engajamentos, maiores os seus riscos”. De modo que esses comportamentos são estimulados inclusive por especialistas, que denominam o afastamento do outro como uma necessidade de autopreservação e de cuidado a si.

O relacionamento eu-outro passa a ser objeto de mercadoria, e os relacionamentos se desfazem facilmente a qualquer momento e por qualquer motivo. Em tempos de laços fugazes, “o interesse público é reduzido à curiosidade sobre as vidas privadas de figuras públicas, e a arte da vida pública é reduzida à exposição pública das questões privadas e a confissões de sentimentos privados” (BAUMAN, 2001, p. 46).

A fragilidade dos vínculos humanos tende a se transformar em patologia afetiva, colocando em movimento um conjunto de processos geradores da falta de amor a si mesmo e ao outro, alimentando (auto)estimas baixas, dificuldades de contatos saudáveis e respeitosos até a ostensiva violação de direitos por atos violentos. A modernidade líquida em que vivemos traz consigo, inevitavelmente, o amor líquido:

Numa cultura consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, são resultados que não

exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro. A promessa de aprender a arte de amar é a oferta (falsa, enganosa, mas que se deseja ardentemente que seja verdadeira) de construir a “experiência amorosa” à semelhança de outras mercadorias, que fascinam e exibindo todas essas características e prometem desejo sem ansiedade, esforço sem suor e resultados sem esforço. (BAUMAN, 2004, pp. 11-12)

Para o autor, os laços humanos no mundo fluido têm como guia a palavra “AGORA”, não se apegando a relações para manter-se sempre livre para o próximo passo, não refletindo sobre as perdas envoltas dessas ligações enfraquecidas e da dificuldade para retomá-las.

Nessa nova modernidade líquida, as relações são tão frágeis, e acabam tornando-se gradualmente individuais. As pessoas passam a ser mais egoístas, olhando mais para si do que para o outro e parando de pensar no coletivo, como caminho para desenvolver um mundo melhor. A partir da leitura das obras de Bauman (2001, 2004), o relacionamento humano é visto como a chave da transformação da sociedade, no qual, a partir do momento que o ser humano internaliza essa visão, o olhar de “comunidade” para si e para o mundo, será possível atingir mudanças sociais significativas.

Nessas relações, ocorre muito o olhar individualizado, onde falta confiança em si e no outro, enfraquecendo o engajamento político e as ações políticas.

E assim o amor, na verdade, não corre perigo de extenuar-se. Também é, contudo, desprovido da esperança do descanso. Fica pulando de um gambito para outro, sempre inseguro quanto ao final do jogo e eternamente incerto sobre quão fortuita ou fatal essa abertura revelará ter sido. (BAUMAN, 2009, p.67)

As mudanças de termo, que vão de relacionamento para conectividade ou para rede, representam novas nomenclaturas referenciadas por especialistas para denominar as relações da atualidade. Bauman (2004) afirma que os relacionamentos trazem a ideia de compromisso e esforço mútuo, diferindo das redes virtuais que se conectam e desconectam por escolha, conforme seja a necessidade. Dessa forma, para Bauman, o amor estabelece uma relação similar a uma conexão, que transita em objeto não existente e se materializa no corpo de um indivíduo, local onde começa e termina a busca amorosa; portanto, a admiração e procura pelo amor na contemporaneidade possui mantos leves e condena as caixas de aço que bloqueiam a continuidade ou o término das relações, permitindo a flexibilidade nas ações e decisões (RAFAEL, 2015).

Com isso, a busca das relações amorosas não concede vínculos duráveis, apenas demonstra como se fosse, permitindo o nome de amor, não pelo respeito às tradições estabelecidas, mas pelo prolongamento da felicidade.

Na cultura consumista da modernidade, o amor apresenta-se como um produto a ser consumido, podendo ser facilmente vendido nas prateleiras para usufruto. Bauman (2004, pp. 67-68) afirma que “é a rotatividade, não o volume de compras, que mede o sucesso na vida do *homo consumens*”. Dessa forma, o amor vai virando objeto de negociação, e a experiência adquirida que vai determinar o sucesso das suas relações, determinada pelas ofertas de mercado.

Nessa perspectiva, vai se perdendo a herança cultural que, para Bauman (2005), diante dos novos desejos e vontades determinados pela sociedade contemporânea, comprometem as relações humanas de afetividade, a partir da velocidade e da fragilidade dos laços humanos. Essas imposições, constantemente vivenciadas pelos seres humanos, acabam atingindo também suas relações de convivência. Segundo Wandscheer (2012, p. 31), ao estudar as relações de convivência na prática educativa, “o contexto apresentado por Bauman fortalece e confirma que a ação educativa é uma contribuição de cada um ao conhecer-se e compreender-se melhor”.

Além disso, podemos afirmar que uma das fragilidades do amor corresponde a suportar com leveza a fragilidade e os conflitos nos relacionamentos, além disso, resistir a sentimentos de “posse, poder, fusão e desencanto” estão entre seus dilemas (BAUMAN, 2004, p.19). Sobre as relações de poder nos relacionamentos e a insegurança constante nestas relações, Bauman afirma que

Precisa estar em alerta constante. Se cochilar ou reduzir a vigilância, problema seu. "Estar num relacionamento" significa muita dor de cabeça, mas, sobretudo uma incerteza permanente. Você nunca poderá estar plena e verdadeiramente seguro daquilo que faz — ou de ter feito a coisa certa ou no momento preciso. (BAUMAN, 2004, p. 24)

Muitos relacionamentos só duram o tempo de atingirem seu “êxito”, ao alcançarem-no, tendem a perder seu encanto. E, com isso, buscam-se novas relações. O amor vive então envolto de mistério e incerteza, no dilema almejado de apaixonar-se e ao mesmo tempo evadir-se, caso sujam dificuldades (BAUMAN, 2004). Sempre na busca incessante da felicidade almejada e da segurança garantida.

Para Bauman, o compromisso e os vínculos passam a ser vistos com resistência, como algo arriscado e possível de decepção.

O "relacionamento puro" tende a ser, nos dias de hoje, a forma predominante de convívio humano, na qual se entra "pelo que cada um pode ganhar" e se "continua apenas enquanto ambas as partes imaginem que estão proporcionando a cada um, satisfações suficientes para permanecerem na relação". (BAUMAN, 2004, p. 79)

O relacionamento na modernidade é identificado para muitos como uma moeda de troca, onde, enquanto a relação se mantiver confortável, o amor é preservado; caso o relacionamento não se mantenha de acordo com os preceitos estabelecidos por ambos, pode-se descartá-lo para buscar uma nova relação.

3.4.4 O amor na globalização

No mundo capitalista, até o ato de gerar um filho pode ser encontrado facilmente entre os desejos da modernidade, em clínicas de reprodução. No mundo moderno, a geração de um filho passa a ser uma fonte de consumo emocional, desejada por muitos e, ao mesmo tempo, desprezada por outros que enxergam a figura do filho como uma possibilidade da retirada da liberdade, exigindo compromisso, custo e aprendizados por toda a vida.

Foram estabelecidos dois sistemas de mercado, um econômico e outro consumista. O modelo econômico vive em constante mudança e segue as exigências tecnológicas e industriais, no qual as pessoas ficam submissas às necessidades impostas, e não abertas a ouvir os seus desejos interiores, seu corpo e suas paixões.

Na lógica consumista, é natural ser rápido e aberto, mas não sensível ao mundo e às pessoas. Seres consumistas passam por um processo, no qual se tornam primeiro mercadoria para depois se transformarem em sujeitos, desenvolvendo as relações, semelhante aos consumidores e os objetos de consumo (BAUMAN, 2008). Além destes, Bauman (2004) ainda destaca outro grupo, os habitantes que ficam imersos em uma área cinzenta, que corresponde à massa da população que não se encaixa no mercado; são as pessoas que vivem em comunidades e que acreditam em

Um mundo em que a solidariedade, a compaixão, a troca, a ajuda e a simpatia mútuas (noções estranhas ao pensamento econômico e abominadas pela prática econômica) suspendem ou afastam a escolha racional e a busca do autointeresse. Um mundo cujos habitantes não são nem concorrentes nem objetos de uso e de consumo, mas colegas (ajudantes e ajudados) no esforço contínuo e interminável de construir vidas compartilhadas e torná-las possíveis. (BAUMAN, 2004, p. 65)

Bauman (2004) destaca em sua obra que os seres humanos são os principais responsáveis pelo ataque constante do mercado. Em sua ânsia pela produção e consumo sem responsabilidades, acabam desfazendo suas habilidades sociais e seus valores internos ao julgar, avaliar e tratar os outros seres humanos como objetos, valorizados pelos bens que

possui ou pelo grau de satisfação ofertados por eles, atingindo o consumidor e reduzindo a solidariedade.

Com o surgimento e o uso indiscriminado das novas tecnologias, repleta de múltiplas ofertas, frequentemente esses equipamentos diluem e consomem todo o tempo dos seres humanos, no entanto, a sua finalidade permanece a mesma, cativar mentes e corações.

As tecnologias digitais permitiram a diminuição das distâncias entre os seres humanos. Todavia, durante a descoberta de novas facilidades, o ser humano não parou para pensar que estas poderiam se voltar contra eles mesmos (WANDSCHEER, 2012).

Um exemplo disso é o uso excessivo dos aparelhos celulares, dificultando cada vez mais as relações sociais dos indivíduos, uma vez que eles ficam imersos constantemente na atmosfera virtual e acabam não se permitindo construir novas relações presenciais, vivendo uma falsa ilusão de proximidade em ambientes virtuais. Sendo assim, as pessoas passam a se relacionar cada vez menos, evitando olhares, diálogos, contatos presenciais, preferindo estar conectadas a engajarem-se realmente em ações coletivas, tão necessárias para à significação da vida humana (BAUMAN, 2004).

Como Bauman (2004, p. 58) anuncia, trata-se de “uma separação final entre o fisicamente distante e o espiritualmente remoto”. Tornando as conexões humanas breves, intensas e passíveis de rápidos rompimentos, de acordo com a conveniência necessária, acabando com a comunicação e os relacionamentos.

Com a modernidade líquida, as pessoas tendem a se conectar à globalização, pela qual se distanciam da sua localidade, perdendo sua essência local e absorvendo o valor do outro. De maneira que o que é usado pela elite global passa a ser objeto de desejo de todos, contribuindo para o desenvolvimento de novas identidades locais.

O desligamento da nova elite global em relação a seus antigos engajamentos com o *populus* local e o crescente hiato entre os espaços vivos/vividos dos que se separaram e dos que foram deixados para trás é comprovadamente o mais seminal de todos os afastamentos sociais, culturais e políticos associados à passagem do estado "sólido" para o estado "líquido" da modernidade. (BAUMAN, 2004, p. 86)

Com o advento da globalização descontrolada, foram gerados conflitos nas localidades com insuficientes poderes de ação para problemas globais, de modo que sobrecarregou a política local, que vive buscando amenizar e solucionar os problemas. As cidades passam a ser áreas de conflito, buscando a paz pelo reparo dos problemas e colocando em movimento a ordem mundial.

Nesse novo período, as cidades passam a ser locais onde pessoas desconhecidas convivem e se encontram. Segundo Bauman (2004, p. 91), as cidades tratam-se de “espaços

em que estranhos permanecem e se movimentam em íntima e recíproca proximidade”, tornando-se um elemento importante da vida urbana e em sociedade, pois potencializa a ansiedade e o medo do desconhecido.

Segundo Bauman (2004, p. 94), com esse mundo de medo e distanciamento do desconhecido, acabam surgindo novas patologias na modernidade, como a mixofobia,

[...] que é uma reação que confunde a mente humana, gerando calafrios e colapsos nervosos” com a ideia de mudança e diversidade, mantendo os padrões estabelecidos e a polifonia que constitui a “diversificação cultural no cenário urbano, estimulando impulsos segregacionistas.

Com isso, Bauman (2004) identificou com suas análises um distanciamento espacial e social, decorrente do medo de se envolver, de sentir o desconhecido, de conviver com “estranhos”, de gerar humanidade no humano. Amar ao outro como a si próprio envolve o desejo de querer ao outro o que se quer para si. Os vínculos virtuais e de pouco envolvimento prevalecem, onde as pessoas tendem gradualmente a se esconderem em seus condomínios fechados ou a buscarem se isolar de modo a se proteger e não perceber as dificuldades do outro, se igualando àqueles que vivem próximos a si. Até porque, o que não pode ser visto, não pode ser sentido. Vivendo-se, portanto, nessa ilusão de bem-estar geral, ao evitar o compromisso com o outro.

CAPÍTULO 4

O AMOR COMO EMOÇÃO FUNDANTE DO SOCIAL

CAPÍTULO 4

O AMOR COMO EMOÇÃO FUNDANTE DO SOCIAL

Construído neste contexto, o presente capítulo se dedicará a abordar alguns aspectos teóricos que envolvem a emoção do amor segundo as principais ideias de Maturana, suas bases biológicas, vínculos, solidariedade, tolerância e relações, finalizando com a categoria do amor.

4.1 Bases biológicas do amor em Maturana

Segundo Maturana (2002), o amor pode ser encontrado na origem do ser humano, constituindo uma parte importante da dimensão individual e orgânica e exercendo forte influência para evolução da espécie humana.

Os seres humanos são constituídos por sistemas moleculares que vivem em constante mudança e transformação estruturais, devido às relações e influência do meio em que habitam. Para constituir essa afirmação, Maturana (2002) sofreu grande influência dos estudos do naturalista inglês Darwin sobre a teoria da evolução humana, na qual a hominização sofre influência de fatores multidimensionais.

Maturana (2002) classificou o desenvolvimento humano a partir de fatores ontogenéticos, onde o desenvolvimento sofre influência dos aspectos socioculturais para promover os estímulos cerebrais, e o filogenético, pelo qual o desenvolvimento se dá por mutações genéticas e funcionais produzindo novos indivíduos pelo ato da reprodução de espécies distintas.

Desse modo, Maturana afirma em diversos trechos da sua obra que o desenvolvimento humano vai além dos aspectos naturais, sofrendo forte influência dos aspectos socioculturais. O amor constitui um importante sentimento para fundamentar a evolução e o agir humano, fazendo parte inata do seu ser, participando ativamente da sua estruturação, alcançando o âmago mais profundo do indivíduo, contribuindo diretamente para o desenvolvimento de todos os indivíduos (MATURANA, 2002).

Para este autor, o amor acontece de forma espontânea, através da aceitação de dois organismos que se respeitam, promovendo a relação entre ambos, não precisando de um motivo para acontecer; ele simplesmente “acontece por que acontece e permanece enquanto

permanece” (MATURANA, 1997, p. 184). Sendo assim, ao destacar esse sentimento nas dimensões pedagógicas, podemos afirmar que uma prática amorosa pode ajudar a promover uma disposição maior de aceitação, acolhimento e socialização ao outro.

Outra importante afirmação de Maturana (2002) é que o amor pode ser encontrado nas práticas cotidianas, que insistimos em negar, criando barreiras culturais, devido à influência de outras emoções.

O amor não é um fenômeno biológico eventual nem especial, é um fenômeno biológico cotidiano. Mais do que isto, o amor é um fenômeno biológico tão básico e cotidiano no humano, que frequentemente o negamos culturalmente criando limites na legitimidade da convivência, em função de outras emoções. Assim, por exemplo, toda a dinâmica de criar consciência de guerra, como ocorre quando há uma luta com outro, consiste na negação do amor que dá lugar à indiferença, e, logo, no cultivo da rejeição e do ódio em que nega-se o outro permitindo sua destruição ou mesmo levando a ela (MATURANA, 2002, p. 67).

Isso tudo ocorre devido a resistências dos seres humanos ao amor, ensejadas pela absorção de discursos racionais de negação, criado pelos mesmos. No entanto, biologicamente, estamos propícios ao amor, independentemente da racionalidade; é algo que não conseguimos controlar, pois nossa disposição biológica está presente na nossa história evolutiva (MATURANA, 2002).

4.2 O amor e sua capacidade de se vincular

Segundo Braz (2006), os seres humanos já nascem com a capacidade de amar. No entanto, a capacidade é inata, mas o ato de amar é aprendido, ao passo que a criança experimenta ações de amor, como se sentir aceita e receber carinho. Vamos aprendendo a amar ao passo em que vamos amadurecendo a consciência e experienciando ser amados.

O mesmo autor refere que a relação entre a mãe e o filho, ou entre o cuidador e o ser cuidado, é essencial na evolução humana. No contexto desta afirmação, o autor leva-nos a inferir que essa relação é importante na evolução porque significa uma experiência de amor, uma vez que o ser cuidado carece de total cuidado externo para sobreviver, e o cuidador fornece esses meios em um ato de amor. Assim, a fragilidade do bebê e a responsabilidade da mãe, ou responsável, vai criando laços afetivos entre ambos, mostrando que todos nós dependemos da relação com o outro para evoluir e para experimentar o ato de amar.

A proposta pedagógica do amor demonstra indivíduos que se relacionam através de laços solidários, com atos de cuidado, seja pessoal, político e social, contrapondo-se aos aspectos culturais e econômicos da atualidade, que, cada vez mais, não valorizam o ato de viver. Cabe, então, a difusão de novos hábitos, promovendo ações e movimentos que

permitam uma melhor qualidade e valorização da vida, correspondendo a um movimento lento e gradual, mas cotidiano e profundo, repleto de amor e afeto (GONSALVES, LIMA, 2015).

As relações de vínculo afetivo fortalecem uma relação de amizade e parceria, dando significado para a transformação social (VASCONCELOS, 2011). Todavia, ao ler Freire, descobrimos que o amor encontrado na amorosidade é sinônimo de fé “no outro”, ou seja, crença absoluta de que todas as pessoas, em sua humildade e simplicidade, possuem uma significativa sabedoria de como lidar com a vida, o que as guiará numa busca por ser mais. A amorosidade configura-se por meio do vínculo, na confiança mútua, na parceria, na esperança de conseguir conquistar os sonhos almejados coletivamente (FERNANDES, PEREIRA, SALVADOR, 2011).

Atualmente no nosso mundo de grande individualização, os relacionamentos amorosos são considerados bênçãos ambíguas, em que o sonho e o pesadelo caminham lado a lado. Sendo assim, Gonsalves e Lima (2015) afirmam que sem amor não se constroem vínculos, e na ausência de vínculos não se desenvolvem sistemas sociais, comprometendo, desse modo, a evolução humana.

4.3 O Amor como cooperação para solidariedade

Para abordar o amor como cooperação e solidariedade, iniciamos destacando a formação e geração vida, onde, no período gestacional, o corpo humano da mãe fornece todo o seu alimento para o feto ainda na fase embrionária, demonstrando com isso novamente que o amor é biológico, e o corpo é naturalmente solidário.

Segundo Maturana, é fundamental que ensinemos este fato às crianças para que elas cresçam tendo respeito por si mesmas. Para que, assim, essa criança seja capaz de adquirir qualquer habilidade que deseje (MATURANA, 2002, p. 12). O amor é elemento estrutural da fisiologia humana e, nesse sentido, torna-se a emoção central nas relações sociais porque

O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social (Maturana, 2002, p. 23).

Para Maturana (2002, p. 23), “a emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor”. O autor relaciona o aparecimento dessa emoção ao surgimento da

linguagem, que se desenvolve em relações consensuais de condutas e caracteriza-se no modo de vida dos nossos ancestrais, fundada na prática da cooperação quando machos e fêmeas desfrutavam do prazer de “conviver em torno da criação dos filhos em relações consensuais de condutas” (MATURANA, 2002, p. 22).

No emocional, somos mamíferos. Os mamíferos são animais em que o emocionar é, em boa parte, consensual, e nos quais o amor em particular desempenha um papel importante. Mas o amor, como a emoção que constitui o operar em aceitação mútua e funda o social como sistema de convivência, ocorre também com os chamados insetos sociais. Se ao observar um formigueiro, por exemplo, nota-se que as formigas que o constituem não se atacam mutuamente. Ainda que ataquem e destruam um intruso, cooperam na construção e na manutenção do formigueiro, e compartilham alimentos (MATURANA, 2002, p. 26).

Sendo assim, Maturana (1998) aborda o amor como emoção primordial que fundamenta o social, através das relações de aceitação e de reconhecimento do outro, reafirmando o amor como base da convivência, que só se realiza pelo conversar e possui o professor como protagonista desses processos, no âmbito da escola.

Além disso, ele aborda que a linguagem atinge diversos segmentos da realidade e que só existe a partir de uma experiência base. Para Maturana (1998), as diversas visões são sempre válidas nos diferentes segmentos, porque se estabelecem a partir de vivências diferentes. A partir do momento que essas diferenças divergem, entra em um estado de negação, onde é necessário "domínio de coordenações condutais coordenadas" (Maturana, 1998, p. 96). E o papel do professor torna-se fundamental nesse processo, desempenhando papel de guia na criação desse espaço de convivência construído pelas diferenças.

Sendo assim, a educação passa a ser essencial à medida em que protege o lado biológico do amor presente no humano, potencializando a aprendizagem humana pela associação da solidariedade com o amor, no processo de socialização, gerando uma teia produtiva, promovendo um ambiente com gestos e atitudes de cooperação, tolerância e acolhimento do outro (MATURANA, 2002).

4.4 Aceitação e tolerância no amor

Maturana (2002) defende que as relações sociais são fundamentais para o exercício do amor. Acredita que só conseguimos nos relacionar bem se estas relações forem pautadas no amor, explicando que o amor, na verdade, é fruto da socialização. No entanto, alerta para o fato de que relações pautadas na competição não se configuram como socialização e destroem

a naturalidade da presença do amor nas relações humanas. Assim, afirma que a competição, tão presente nas relações contemporâneas, nega o outro, e negando o outro, nega o amor.

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto. (MATURANA, 2002, p. 25)

Sendo assim, o conceito de amor não nasce com o sentido de culto a esse amor, e sim exemplifica como uma atitude para o desenvolvimento da evolução para aprendizagem, pela aceitação legítima do outro, independente das diferenças.

O acolhimento deve acontecer no amor, e não na competição. É desta perspectiva que partem muitos dos estudos de Maturana, para quem o ato de aprender se constitui em um fenômeno complexo que envolve as múltiplas dimensões do humano em seu indissociável processo de *ser* e de *estar* no mundo.

Atualmente, na sociedade moderna, associa-se competição à fonte de progresso. As pessoas acreditam que quem é mais competitivo garante um bom lugar na sociedade, o que é tido com um sucesso pessoal. Nessa discussão, questionamos essa postura. Para Maturana, a competição pode fazer com que não enxerguemos quem está à nossa frente, levando-nos a negar o outro. Negando o outro, deixamos de nos relacionar verdadeiramente, fato indispensável à nossa existência, e deixamos concomitantemente de evoluir enquanto seres biológicos.

O multiculturalismo tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade. Na última década, o multiculturalismo vem ganhando espaço em vários setores da sociedade, entre eles, a educação. Isto se dá porque no multiculturalismo a noção de cultura é um aspecto essencial para o desenvolvimento de uma análise das relações sociais e seus determinantes, o que implica um novo olhar sobre o papel constitutivo e central da cultura na sociedade e na formação das identidades, dentre elas a identidade docente. (CANEN, XAVIER, 2011, p. 642)

Nesse sentido, o processo de socialização, inerente ao processo de aprendizagem, tem muito mais chance de acontecer quando as relações entre professores e alunos têm como fundante o amor. Lamentavelmente, a sociedade contemporânea está profundamente marcada por padrões individualistas que estimulam a competição e a dominação, referendada muitas vezes pela escola.

4.5 As relações sociais e suas valências

O amor constitui a emoção que domina nossas ações, o qual, na interação constante com o outro, faz do outro um legítimo outro na convivência, indicando que a interação com amor amplia e firma a convivência, enquanto as interações com agressão afetam e rompem a convivência (MATURANA, 2002, p. 22).

No entanto, hoje, depois de tantos avanços tecnológicos, observamos a forma como as relações virtuais crescem, o que poderia não significar um afastamento real entre as pessoas, se esta forma de relação não estivesse substituindo o encontro pessoal, antes vivenciado da forma mais natural possível. Fato é que esta modernidade em que vivemos traz consigo uma misteriosa fragilidade dos laços humanos, um “amor líquido”. Há uma transposição da lógica das relações de consumo para o relacionamento amoroso (BAUMAN, 2004). Assim, a sociedade pós-moderna oferece novas formas de relacionamentos amorosos.

Numa cultura consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro. A promessa de aprender a arte de amar é a oferta (falsa, enganosa, mas que se deseja ardentemente que seja verdadeira) de construir a “experiência amorosa” à semelhança de outras mercadorias, que fascinam e exibindo todas essas características e prometem desejo sem ansiedade, esforço sem suor e resultados sem esforço. (BAUMAN, 2004)

O amor pós-moderno está ancorado nesse desafio, que é saber e aprender o que é amar, residindo em novos tipos de relacionamentos entre as pessoas e gerando novos desafios para o saber e aprender a amar, alterando o vínculo com o transcendente, entre as pessoas e a matéria, e na conexão da própria pessoa com seu interior (SOUSA; ROCHA, 2013).

Assim, constata-se que o processo de aprendizagem está diretamente vinculado às variações no processo ecológico relacional, em um enlaçamento envolvendo o racional e o emocional. Então, é deste enlaçamento que surgem as coerências operacionais de nossos sistemas de argumentação. Dessa forma, acreditamos que tomamos nossas decisões racionais sem que as emoções estejam envolvidas no processo, mas o que acontece, de fato, segundo Maturana (2002) são as emoções, que primeiro direcionam nossas decisões racionais.

CAPÍTULO 5

O AMOR EM PAULO FREIRE

CAPÍTULO 5

O AMOR EM PAULO FREIRE

5.1 O amor na Educação Popular

A partir da leitura de algumas obras e fragmentos de autores da Educação Popular e buscando um maior entendimento da dimensão do amor nessa perspectiva, foi possível perceber como alguns aspectos subjetivos do SER podem influenciar e determinar as ações individuais e coletivas, passando do ínfimo à superfície.

As atividades desenvolvidas são permeadas de Educação Popular como prática solidária, gerando vínculos e laços que impulsionam a esperança em novos projetos de vida e de educação. Por essa razão, a necessidade de refletirmos sobre essas práticas pedagógicas que humanizam e apontam alterações nas relações intersubjetivas.

Delimitadas as bases teóricas do amor, é possível achar que elas se encontram nessa mesma intersecção, o forte sentimento de cuidado que as une e as direciona nos caminhos da vida. A Educação Popular é inspirada na construção de um novo modelo de sociedade, pelo qual se busca igualdade, justiça, solidariedade e amor entre todos, estando atrelada diretamente à causa social. Nos capítulos anteriores foi possível abranger as diversas perspectivas teóricas em torno do amor, da sua trajetória histórica, passando por pensamentos gregos, científicos, religiosos, sociais e atuais, encontrando-se na dimensão de Freire, a qual iremos abordar neste capítulo

A terminologia do amor pode ser encontrada no *Dicionário Paulo Freire*, exposta na Pedagogia do Oprimido da seguinte maneira: “o amor é um ato de coragem, [...] o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa de sua libertação. Mas, esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico”. Sendo assim, essa citação aborda o envolvimento e a necessidade de entrega do ser humano nas relações, suas responsabilidades assumidas, consigo e com o outro, na busca da libertação dos oprimidos, e tudo isso realizado a partir de uma construção dialogal, porque só com o diálogo que existe o amor, sendo necessária a verdadeira escuta para que ocorra a transformação (STRECK et al, 2010, p. 12).

Ao analisar o termo amor na bibliografia de Freire (1987, 1992, 1993, 2000), encontramos esse sentimento perpassando toda sua obra, seja de forma explícita ou não, com variações morfológicas ou não. No entanto, a sua principal designação ficou conhecida por *amorosidade*, significando afeto como via de compromisso para com o outro, repleto de

cuidado, diálogo, criticidade, solidariedade e humildade, relacionando-se de maneira coletiva, com uma intencionalidade clara, na busca da libertação e do empoderamento do outro (STRECK et. al., 2010).

Dessa forma, neste estudo, buscamos levantar quantas vezes a palavra amor e suas variações poderiam ser encontradas nas obras freirianas. Com isso, encontramos 40 vezes em “Pedagogia do Oprimido” (1987), 17 vezes em “Pedagogia da Esperança” (1992), 26 vezes na “Pedagogia da Indignação” (2000), 22 vezes no livro “Pedagogia Sim, Tia Não” (1993), e assim por diante. As referências são fartas e em todos os contextos. A expressão *amorosidade* foi utilizada como uma estratégia de ação que objetivava tocar as pessoas de maneira profunda, em busca de mudanças tanto sob um enfoque social, político e cultural, como no aspecto emancipatório de cada indivíduo. Traremos algumas dessas citações no decorrer deste texto.

Para entendermos como surge esse conceito de amor em Paulo Freire, buscamos abordar um pouco da sua trajetória histórica e de seus fundamentos. Contextualizando historicamente, por volta de 1945, a economia brasileira passou por grandes transformações, alterando inclusive seu contexto social, passando de uma economia agrária exportadora para uma urbano-industrial, aumentando os investimentos na urbanização e na industrialização e, assim, a necessidade de mão de obra qualificada; para mais, com o advento da república, surge a necessidade da rápida alfabetização de jovens e adultos (MACIEL, 2011).

Entre 1946 e 1960, ocorre um avanço na educação popular brasileira, fruto do envolvimento cada vez maior dos movimentos populares. Esse momento correspondeu a um período em que os setores populares procuravam gradativamente ter participação decisiva na vida política e econômica do país, fortalecendo os movimentos nas periferias urbanas, com os Centros Populares de Cultura e os Movimentos de Cultura Popular, e no meio rural, com o Movimento de Educação de Base colaborando para uma contra hegemonia a partir das classes oprimidas.

No início da década de 1960, a aliança populista rompeu-se quando os setores populares passaram a reivindicar uma participação decisiva no poder, quando grupos de seus intelectuais orgânicos começaram a influir nas decisões de planos nacionais de cultura e educação popular, e setores dominantes temerosos mudaram a sua orientação de apoio aquele pacto social. (BEISEGUEL, 1988, p.12)

É nesse período que Saviani (2007, p. 315) declara que a expressão Educação Popular assume o sentido de “educação do povo, pelo povo e para o povo”, buscando superar seu significado anterior, visto que era uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, de modo a controlar, manipular e regular a ordem existente.

A Educação Popular ganha destaque no Brasil na década de 1960, em um período de grande efervescência política, possuindo, como um dos seus principais expoentes, Paulo Freire. Destacando-se com uma proposta diferenciada de educação, constituída pelos oprimidos, no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, em contrapartida ao modelo dominante. Essa proposta de educação direcionava-se à conscientização das camadas empobrecidas da população, buscando a autonomia dos sujeitos, através de uma relação horizontal e respeitosa entre educador e educando, imergindo nas experiências dos educandos para desenvolver a relação educacional (FREIRE, 1992).

Em um período de vigor do populismo e do nacionalismo desenvolvimentista, Paulo Freire ingressa no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife (SEC-UR) e, contando com vários colaboradores, elaborou um sistema de alfabetização para adultos das camadas populares, que partia do seu “universo vocabular” e do cotidiano de seus problemas reais e existenciais para gerar palavras, sons, sílabas, fonemas e, com elas, ensinar a ler e escrever em quarenta horas, aprendendo a “ler o mundo”, adquirindo o direito de voto. Essa metodologia ficou conhecida como “Método Paulo Freire” (SCOCUGLIA, 2003). O método freiriano consistia de uma visão cristã de mundo, com influxo de pensamento isebiano², que ele considerava como o “resultado da identificação com o despertar da consciência nacional” (PAIVA, 1987).

Brayner (2013) destaca alguns processos sociais desse período como mobilizadores de atitudes compromissadas com a conscientização dos setores excluídos da sociedade, repleto de intencionalidade política. Nesse período, a Educação Popular associa-se a grandes movimentos, buscando melhorias na escolaridade e na qualidade de vida dos setores mais desfavorecidos, em prol do desenvolvimento do país. Dentre esses movimentos, estão o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Esses movimentos, liderados por diversos setores da sociedade civil, surgem com a intencionalidade de propor melhorias nas campanhas de alfabetização de jovens e adultos, sobretudo, divergindo das ações passadas. Os mesmos voltavam-se a assumir um compromisso com as classes populares, propondo uma nova proposta para as ações educativas, abrangendo mais a perspectiva do educando (FÁVERO, 1983).

O MCP surgiu de um movimento de iniciativa estudantil e de intelectuais pernambucanos que buscavam acabar com o analfabetismo, associando a educação, a arte e

² "Isebiano" vem de ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), constituído predominantemente por escritos e conferências de Álvaro Vieira Pinto e Roland Corbisier. Foi uma das fontes principais usada por Freire para desenvolver a consciência crítica.

cultura, difundindo não só a escrita, mas a consciência crítica, política e social dos indivíduos, de modo a intervir diretamente na realidade. Enquanto o MEB, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), desenvolveu um programa de educação através de escolas radiofônicas, com o mesmo objetivo de promover a conscientização, valorizando aspectos físicos, morais e espirituais (FÁVERO, 1983; PAIVA, 2003).

Além dessas duas entidades, podemos destacar outras experiências envolvidas no Sistema Paulo Freire, como a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), formada por profissionais e estudantes universitários advindos da Juventude Universitária Católica (JUC) e a campanha “De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler”, em Angicos/RN, uma das experiências mais destacadas pela mídia desse sistema, ambas desenvolvendo o trabalho de alfabetização de base com o Sistema Paulo Freire (SCOCUGLIA, 2001). De modo que, no encerramento dos trabalhos em Angicos, Paulo Freire fecha seu discurso afirmando

Concluindo, eu apenas gostaria de citar duas coisas aqui de Angicos. É que quando os homens começam a criar palavras, eles criam palavras que não são apenas vocábulos, mas que são conceitos; ora são conceitos do seu universo, não são do nosso. Eles chamam a estas palavras que não existem e que eles criam e depois descobrem que não têm uma existência funcional, eles chamam de palavras mortas e chamam as palavras que existem de palavras de pensamento. No que há, aliás, uma coisa até certo sentido poético e daí em diante, Senhor Presidente, apenas onze situações sociológicas foram necessárias para nós deixarmos estes 300 homens de Angicos, não apenas podendo fazer uma carta a V. Ex^a., mas sobretudo podendo dizer conscientemente que de hoje em diante estes homens vão votar não nos homens que lhes peçam voto; vão votar não nos padrinhos, vão votar não nos políticas que somente porque sejam políticos se apoderam do seu destino; vão votar não somente nos coronéis ou porque coronéis, mas vão votar precisamente na medida em que estes candidatos revelem uma possibilidade realmente e de lealmente servir ao povo e servir a eles mesmos” (FREIRE apud SCOCUGLIA, 2003, pp.36-37)

Vanilda Paiva (1984) destaca a preocupação com a alfabetização dos jovens e adultos na busca do ajustamento social nesse período:

A educação dos adultos convertia-se num requisito indispensável para uma melhor reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância, para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social. A campanha significava o combate ao marginalismo, como pronunciamento de Lourenço Filho: “devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral (PAIVA, 1984, p. 179).

Em todos esses movimentos citados, Freire valorizava a cultura popular, seus hábitos e costumes, como guias para construção do processo educativo e do seu universo vocabular, no

qual se aprendia a ler as palavras para poder ler o mundo. Compreendendo a educação, como um ato político, fazendo do ato de ensinar uma ação cultural, buscando pela problematização da realidade, a reflexão para solucionar esses problemas, gerando a transformação da realidade

Desse modo, ao compreender a contribuição da proposta pedagógica de Paulo Freire, em 1964, foi instituído o Plano Nacional de Alfabetização, que visava à sua difusão em âmbito nacional, porém, nesse mesmo ano, esse plano nem chegou a ser executado, devido ao golpe militar de 1964. No entanto, o país ainda precisava de um rápido processo de alfabetização. Com isso, foi criado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O MOBRAL possuía muitas semelhanças com o método Paulo Freire, mas com diferenças consideráveis. Esse método limitava-se a ensinar o aluno a ler e escrever mecanicamente, simplesmente, utilizando-se de palavras geradoras para guiar o processo educativo, divergindo, contudo, da metodologia freiriana, pois não partia de suas experiências cotidianas, não possui as perspectivas críticas e nem identificava os anseios de cada povo, padronizando seu material ao de toda dimensão territorial (PAIVA, 1987).

A Educação Popular desenvolveu-se em um contexto de resistência à opressão, integrando-se, nesse período, com o movimento social de luta contra a ditadura, devido à crescente mobilização da sociedade, que mesmo em um contexto de grande repressão, fez-se presente no enfrentamento que deslegitimou uma política autoritária (OLIVEIRA et al, 2004).

Este período também foi marcado pelo exílio de vários educadores populares, incluindo Paulo Freire, e foi durante o mesmo que surgiram as inspirações teóricas para a escrita do livro “Pedagogia do Oprimido”, uma das principais obras freirianas, a qual posteriormente, foi difundida por diversos países da América Latina, Europa, EUA e em trabalhos de bases em geral.

Segundo Vasconcelos (2008), o movimento da Educação Popular sofreu grandes mudanças com o Golpe Militar. Apesar disso, a Educação Popular foi adquirindo sentido enquanto forma de resistência ao regime ditatorial, inspirando o surgimento e o desenvolvimento de inúmeras experiências educativas, não apenas no Brasil, mas em toda América Latina (BRASIL, 2012).

De modo que a educação popular durante os anos passou por grandes influências mundiais, como

[...] do Concílio Vaticano II; dos documentos de Medellín e da proposta da Teologia da Libertação; do ideário de Paulo Freire; das experiências da Revolução

Cubana, da Nicaraguense; a experiência do Chile, do México e de outros processos em curso no continente; da teoria do desenvolvimento e da teoria da dependência. Além destes, havia a Revolução Soviética e, posteriormente, a Chinesa e o pensamento marxista que animavam o fortalecimento da sociedade civil latino-americana e, no seu interior, um forte movimento, no sentido da construção da organização popular autônoma, com consciência de classe e imbuída do desejo de construção do “poder popular”. (PALUDO, 2006, p.41)

A educação popular é sempre uma posição política e pedagógica, um compromisso com o povo que luta pela educação e não reduz a uma ação centrada em uma modalidade educativa, tal como a educação não formal, ou há um recorte dos setores populares, tal como os marginalizados, ou um grupo de idosos, como os adultos, ou a uma estratégia determinada como a alfabetização rural (PUIGGRÓS, 1994).

Existem várias definições para o termo “popular” de educação popular, mas várias denominações com significados (e práticas) que pouco se reconhecem entre si: educação de adultos, educação de base, educação extra escolar, educação permanente, animação etc. No entanto, todas possuem a mesma base: transformar a situação de classe em situação de massa, de povo, de cidadão comum (GARCIA, 1985).

O termo *popular*, de um ângulo analítico, se refere a povo. Na dimensão sociológica, povo é compreendido como um conjunto populacional num determinado território. Ele é visto também, numa identificação muito específica, como categoria histórica contraposta a elites de massa; entendido, pois, como um conjunto que sempre resistiu a esses setores sociais, e que os dominantes sempre buscaram conter e enquadrar. (WANDERLEY, 2010, p. 40)

Nos anos 1970 e 1980, a Educação Popular esteve presente nos movimentos populares, junto às associações comunitárias, grupos populares e setores progressistas da Igreja Católica, como nas Comunidades Eclesiásticas de Base (CEB's) ou nas Pastorais (marcadamente a Comissão Pastoral da Terra – CPT), nas quais acabaram abrindo espaço para as experiências, exercendo funções diretamente na sociedade em aspecto organizativo, educativo, padronizando os setores populares envolvidos. Além disso, nesse período ocorreu uma maior abertura política, apesar do rígido controle da censura, de modo que a Educação Popular exerceu papel primordial de aglutinação no movimento de redemocratização e na construção da Constituição de 1988 (CORREA, 1993).

No entanto, o cenário dos anos 1990 foi diferente, com o fim da Guerra Fria. O projeto neoliberal foi implementado no país e gerou inúmeras dificuldades em vários campos. Além disso, houve a globalização e o avanço tecnológico, refundamentando a Educação Popular (GUEVARA, 2005). Essas mudanças perpassavam principalmente pela escassez de diálogos

teóricos presentes nas ações de Educação Popular, focadas principalmente em âmbito local e refletindo pouco a nível nacional, gerando um localismo, não promovendo a reflexão da experiência (GOHN, 2002).

Segundo GOHN (2002), foi um momento de redefinições de teorias, conceitos, metodologias e objetivos, antes centrada na política e na estrutura da sociedade, e que passou a se voltar para os indivíduos, para sua cultura e representações, organizadas em torno de lutas específicas pelos movimentos sociais, estabelecendo novas formas de relações.

Em seu percurso de mais de cinquenta anos de história, a Educação Popular tornou-se um referencial importante aos movimentos sociais e coletivos interessados na transformação social, assim como para gestões que apresentam a ampliação da democracia e do protagonismo dos setores populares como princípios básicos de suas políticas, na perspectiva da ampliação do espaço público (BRASIL, 2012).

O conceito de amor nasce na perspectiva freiriana fruto da forte influência do Cristianismo, mais precisamente da Teologia da libertação, possuindo vinculação às bases humanitárias e ao compromisso para com as classes mais empobrecidas, propondo o engajamento político dos cristãos na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Considerando o pobre não como um objeto de caridade, mas sujeito de sua própria libertação, protagonista de sua história (SILVA, 2009).

Nesse período de fortes conflitos políticos e de propagação do desafeto, o estudo sobre o amor gera novos caminhos, promovendo a reflexão sobre transformação social, de modo que a análise desses textos possibilitou a leitura mais ampla sobre a proposta emancipatória de Freire, que pode ser analisada de uma perspectiva micro, ao se voltar ao indivíduo, ou macro, em âmbito mais geral e coletivo.

5.2 O amor do Cristianismo à Educação Popular

O amor perpassa a obra de Freire, possuindo influência do Cristianismo, mas diretamente da Teologia da Libertação. Essa perspectiva teológica propõe a reflexão a partir das leituras do evangelho e de experiências vivenciadas, comprometidas com os mais pobres, buscando a libertação dos sujeitos oprimidos, em prol de um mundo mais igualitário e fraterno (BOFF, 2011). Tem sua origem após o Concílio do Vaticano II e as conferências episcopais de Puebla e Medellin, e reforços nas ações católicas como a Juventude Universitária Católica (JUC), a Juventude Operária Católica (JOC), a Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Movimento de Educação de Base (MEB) (STRECK, 1991).

A ligação de Freire com a perspectiva Cristã surge ainda na infância, como ele aborda no livro “Conscientização”, a partir da influência do catolicismo praticado por sua mãe e sua escolha ao fazer a primeira comunhão, após identificação com os preceitos da Igreja Católica (FREIRE, 1979). Posteriormente, sua inserção cada vez maior em estudos teológicos e sua identificação com a teologia da libertação o motivou a participar por dez anos de ações no Conselho Mundial das Igrejas, o que culminou com seu trabalho na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No entanto, apesar de sua inserção nesses espaços, Freire não se denominava um homem religioso, e sim um ser cristão.

Streck (1991), ao analisar a leitura de Freire a partir da educação cristã, destaca a relação de Freire com a igreja e o cristianismo, a influência da religião para a formação deste educador, fortemente presente nas suas relações sociais e em diversas ações de sua vida, principalmente no seu compromisso com os pobres, oprimidos e marginalizados.

O afastamento de Freire das ações religiosas da igreja veio a ocorrer quando ele tinha por volta de 20 anos, através de uma mudança de sua compreensão, ao notar que existia um distanciamento entre a vida, os engajamentos exigidos nela e o que era propagado nos sermões dos padres, gerando com isso reflexões, frustrações e desmotivações sobre, até então, sua religião. Apesar disso, Freire nunca se afastou dos preceitos cristãos. A retomada da leitura sobre Tristão Athayde, pensador católico e intelectual, fez com que ele se reaproximasse novamente da igreja, o que levou posteriormente ao encontro com o movimento de ação católica em Recife (STRECK, 1991).

Paulo Freire foi o intelectual que ajudou a restabelecer o diálogo entre a perspectiva pedagógica e a teológica em um momento peculiar, no qual estava começando a desabrochar a consciência de povo nos brasileiros. Destacando o lançamento de duas importantes obras na década de 1970, a “Pedagogia do Oprimido”, com Freire, e a “Teologia da Libertação”, com Gustavo Gutiérrez, ambos trabalhos que propõem novas práticas reflexivas (STRECK, 1991). Além disso, Streck (1991, p. 272) abordou também a divisão entre essas duas tendências

O novo momento representa também uma ruptura com duas tendências dominantes na relação entre teologia e pedagogia. Numa delas, havia uma instrumentalização mútua, sendo que a teologia entrava com os conteúdos (já estabelecidos) e a pedagogia com os mecanismos de transmitir (“depositar”) estes conteúdos de forma eficiente. Na outra, simplesmente havia um distanciamento: a pedagogia estava fortemente influenciada pelo positivismo e pragmatismo que deixavam pouco espaço (se deixavam algum) para a dimensão religiosa e a teologia também não encontrava os caminhos para dialogar com uma ciência secularizada.

Esta afirmação de Streck (1991) serviu para compreender o papel da teologia no novo momento, em que alguns autores costumavam denominá-la como um forte processo

pedagógico que abrangia a dimensão teórica em si pela reflexão das experiências do povo em busca da sua libertação, e a pedagogia difundiria aos demais essas experiências. Sobre a sua compreensão para a teologia da libertação, Freire destaca em seus escritos

Em minha opinião, o papel da igreja deve ser libertador, humanizador do homem... Exatamente por isso, estou cada vez mais interessado em trabalhar com teólogos. Acho que a teologia tem muito que fazer hoje em dia. Quer dizer, não considero a teologia como algo supérfluo, pelo contrário. Não me refiro à falsa teologia, à teologia do blá-blá-blá, à teologia idealista. Refiro-me a uma teologia que é parte da antropologia e que está historicamente capacitada para discutir, por exemplo, a palavra de Deus e nossas relações com a palavra de Deus. Creio que a minha atitude não pode ser a de um homem vazio que espera ser preenchido pela palavra de Deus. Acho que se quisermos ouvi-la, temos que nos envolver no processo de libertação do homem. Por isso, acredito que a teologia deveria estar envolvida com a educação libertadora e uma educação libertadora deveria estar envolvida com a teologia. (FREIRE apud STRECK, 1991, pp. 272-273)

Nesta afirmação, podemos perceber o entendimento de Freire sobre a Teologia, sobre a qual destaca as potencialidades retiradas dessa dimensão teórica e sua importância para a pedagogia, ao fragmentar a visão alienante religiosa atrelada à concepção de poder político e econômico para uma visão mais libertadora e idealista. Freire destaca que as igrejas deveriam deixar de ser espaços de amparo e abrigo das massas para se transformar em um local que estimule o protagonismo e a reflexão e ação dos seus participantes, com base nos verdadeiros preceitos cristãos (STRECK, 1991). Segundo Freire (1979, p. 90):

[...] a primeira condição para saber ouvir e efetivamente pôr em prática a Palavra de Deus é, na minha opinião, estar genuinamente disposto a se comprometer no processo de libertação do homem [...] A Palavra de Deus me convida, em última análise, a re-criar o mundo, não para a dominação de meus irmãos, mas para sua libertação [...] Isso significa que ouvir a Palavra de Deus não é um ato passivo, nem um ato em que somos recipientes vazios a serem preenchidos por essa palavra que não poderia, então, ser salvadora. Essa Palavra de Deus, enquanto salvadora, é uma Palavra libertadora que os homens têm que assumir historicamente. Os homens devem transformar-se em sujeitos de sua salvação e libertação”.

Desse modo, destaca-se a compreensão de Freire sobre a palavra de Deus, abrangendo um caminho para a libertação dos indivíduos, e não para a opressão e o aprisionamento. Para este autor, ao estudar os ensinamentos cristãos, deve-se ter uma visão crítica e questionadora, não assumindo uma visão passiva, mas que os ensinamentos ajudem na reflexão e na libertação dos seres humanos.

Andreola, no prefácio do livro “Pedagogia da Indignação” (2000), abordou, através de uma carta sua a Freire, um pouco mais da sua compreensão sobre a teologia cristã e seu comprometimento com as classes mais desfavorecidas.

Uma das releituras que desejo fazer em diálogo com outros colegas é a teológico-bíblica. Já falei com o amigo Danilo Streck, da UNISINOS, que aderiu logo à idéia. Trata-se de ler tua obra e tua trajetória de luta a serviço dos *condenados da terra*, dos oprimidos do mundo, na perspectiva de tua fé cristã, que não foi à fé de um cristianismo comprometido com o status quo, mas sim na linha de uma teologia da libertação e da laicidade, como preconizaram La Tour Du Pin, Ozanan, Buchez, Teilhard de Chardin, Bernanos, Péguy, De Lubac, Chenu. Um cristianismo como o queriam Lebreton, Hélder Câmara, Duclerq. Um cristianismo de fortes, de lutadores, como o visualizava Mounier no seu livro -meditação *L'affrontement chrétien*. Um cristianismo como o descortinou João XXIII. (ANDREOLA, 2000, p. 12)

Em muitos dos trabalhos de Freire, podemos encontrar a presença do existencialismo e da teologia cristã com “Tristão de Athayde, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier”, como descreve Jardimino (2007, p. 2) em seu trabalho sobre a leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire na América Latina. Além disso, podemos encontrar a reflexão sobre a opressão mascarada vivenciada pelos homens, gerando posteriormente a alienação até a perda da consciência.

Além disso, podemos perceber que, em vários estudos feitos por teóricos a partir da obra de Freire, destaca-se a presença do humanismo cristão intrínseca nos seus trabalhos, como abordado na análise teórica realizada por Beisiegel (1982), Gadotti (2001) e Romão (2003). Brandão (2002) levanta também essa compreensão ao relacionar as bases teóricas de Freire à neotradição cristã, como um caminho para o desenvolvimento de suas ações libertadoras. E o próprio Freire destacou em vários momentos a relação existente entre a igreja e a educação na sua proposta pedagógica, onde ele absorvia da igreja não seus métodos, mas os valores presentes da teologia da libertação encontrados nas causas humanitárias.

Segundo Jardimino (2007), a obra de Freire desenvolve-se de maneira contínua e existencialista, pois, para ele, o indivíduo é um ser inacabado e em constante processo de humanização, sendo assim, é no decorrer deste tempo que o ser humano vai definindo seu valor e os seus caminhos para a libertação. O existencialismo cristão constitui uma corrente filosófica utilizada por Freire em diversos dos seus trabalhos, conduzindo ao principal fundamento que rege a vida, a união com o próximo, destacando sua preocupação com o diálogo e com a comunicação entre os indivíduos para conduzir a existência dos seres (PAIVA, 1979).

No entanto, sempre ficou bem clara a visão crítica de Freire aos setores conservadores do cristianismo, independentemente de sua participação no Conselho Mundial das Igrejas e em outros movimentos próprios da Igreja Católica.

Em entrevista à Revista “Tempo e Presença”, Paulo Freire destaca a contribuição dessa perspectiva cristã para a sua vida e o desenvolvimento de sua proposta metodológica, encontrando no amor suas provocações sociais, pedagógicas e relacionais.

[...] a prática pedagógica a que me entreguei desde a minha juventude, no caminho libertador, teve muito a ver com minha opção cristã. Certa vez eu disse numa entrevista, que muito moço ainda, eu fui aos morros do Recife, às zonas rurais, por causa de certa intimidade com o Cristo. Fui até lá por causa dele. Chegando lá, a realidade dramática e desafiante do povo me remeteu a Marx, a sua leitura e estudo. Mas não deixei jamais de continuar me encontrando com o Cristo nas esquinas das favelas. (FREIRE, apud SILVA, 2009, p. 98)

Assim, foi na prática pedagógica que Freire vivenciou e sentiu a necessidade de teorizar sobre suas experiências, aprofundando seus estudos religiosos quando esteve trabalhando no âmbito da educação para o Conselho Mundial de Igrejas, percebendo a opressão vivenciada singularmente no Terceiro Mundo (JARDILINO, 2007). “Assim, não é por acaso que expressões e/ou palavras empregadas no cristianismo, como profecia, anúncio, comunhão são incorporadas nos discursos de Freire” (MAFRA, 2007, pp. 82-83). Além disso, foi nestas vivências que Freire também se encontrou com os preceitos Marxistas. E, apesar de possuírem visões ideológicas distintas, ambas convergem na escolha pelos oprimidos. Foi dessa maneira que Freire abordou o seu encontro com Cristo e Marx, a partir de suas vivências pedagógicas.

O encontro de Freire com Marx ocorreu ainda no seu período de exílio, ao se defrontar com a realidade desumana imposta pelos políticos na América Latina e perceber a importância das leituras e reflexões abordadas por Marx sobre as relações econômicas e o capitalismo para as práticas pedagógicas. Assim, reorientando a sua prática, a partir da discussão entre opressor e oprimido e sua influência diretamente nas relações sociais (JARDILINO, 2007).

Retomando a visão cristã, o amor constitui não apenas uma metodologia para o diálogo mais forte, mas uma finalidade única, justificando-se a partir dos preceitos da doutrina, pois só assim haveria uma realização plena (BATISTA, VASCONCELOS, COSTA, 2014). Na carta aos Coríntios, Paulo de Tarso expressa bem essa perspectiva cristã sobre o amor:

[...] ainda que tivesse o dom da profecia, o conhecimento de todos os mistérios e de toda a ciência; ainda que eu tivesse toda a fé, a ponto de transportar montanhas, se não tivesse o amor, eu não seria nada. Ainda que eu distribuísse todos os meus bens

aos famintos, ainda que entregasse o meu corpo às chamas, se não tivesse o amor, nada disso adiantaria. (BÍBLIA SAGRADA, Coríntios, 12,29-30; 13,1-13, 2010)

Assim sendo, é possível perceber como a perspectiva cristã possui forte influência do amor como princípio ético, lutando pela justiça, pela libertação encharcada de participação e cidadania, pelo respeito, pelo fim da miséria, mas tudo com amor e para o amor, diferenciando-se de outras perspectivas emancipatórias, focada nas relações políticas e econômicas de suas organizações institucionais (BATISTA, VASCONCELOS, COSTA, 2014).

Calado (2009) destaca em seus estudos a forte relação da base cristã freiriana com a perspectiva social difundida pela teologia da libertação, na qual ambas convergem no engajamento político, buscando a construção de uma sociedade melhor, com justiça social e mais igualitária. Silva (2009) destaca o forte sentimento de amor humanitário presente nas práticas freirianas, através de uma relação de compromisso para com os pobres, oprimidos e marginalizados da sociedade. Não vendo o indivíduo pobre como um ser excluído da sociedade ou digno de caridade, mas como um ser humano como qualquer outro, repleto de potencialidade, podendo, assim, se tornar protagonista da sua própria história, a partir da libertação das prisões sociais que se encontra.

A compreensão freiriana parte desse mesmo princípio, expressando-se através de práticas educativas libertárias, conscientizadoras, críticas e problematizadoras, encontrando nas lutas políticas a chave para a transformação.

Podemos encontrar na amorosidade de Freire sua conexão com o amor Ágape, abordado por Sponville (2009), ancorando a dimensão de amor ao bem-estar do outro, firmando uma relação benevolente, caridosa, acolhedora e altruísta, distante de fundamentos materialistas. Um amor sem amarras e barreiras, pensando no universal, possibilitando um amor menos egoísta e individualista.

É importante destacar que a dimensão cristã não se encontra exclusivamente em Paulo Freire, mas perpassa por toda a Educação Popular, onde muitos dos seus militantes já possuem bases cristãs, devido ao movimento das ações pastorais vinculadas às igrejas por toda a América Latina (BATISTA, 2012).

O amor de Freire pode ser encontrado tanto nas suas obras quanto nas suas ações humanitárias por toda sua trajetória de vida, como afirma Araujo Freire (2000), através da sua compaixão e solidariedade para com os oprimidos, pelos atos de fé na humanidade e, principalmente, por nunca perder a esperança na transformação da realidade. Nesse sentido, o amor não seria só apenas uma estratégia metodológica, mas o que motiva a caminhada dos

educadores populares a continuarem acreditando e buscando a transformação realizada pelos próprios sujeitos oprimidos.

Nessa perspectiva cristã, a amorosidade não seria apenas uma metodologia para o diálogo mais intenso, mas um fim em si mesmo. Não se busca apenas uma sociedade justa, participativa e sem marginalizados ou oprimidos, mas uma sociedade amorosa, pois só assim o ser humano se realizaria plenamente. (BATISTA et. al., 2014, p. 1410)

Com base nessas considerações e abordando o conceito de Freire (1987) que abrange o amor como um compromisso com o gênero humano e com as lutas pela libertação dos sujeitos oprimidos, podemos dizer que encontramos o amor integralmente nas práticas educativas desenvolvidas pela educação popular, gerando práticas problematizadoras aos oprimidos, repletas de intencionalidades políticas, fazendo com que os sujeitos se apropriem da causa de sua libertação para, assim, gerar a transformação social necessária.

5.3 O diálogo como expressão do amor

Ao pensar sobre as relações presentes dos humanos com o mundo, podemos perceber que ela vai muito além das relações animais, existindo diversos tipos, podendo ser superficial, profunda ou corpórea. Na visão do homem, o mundo é constituído de uma realidade que existe independente dele. No entanto, é importante percebermos a importância do papel do homem na sociedade, onde não basta que a sua figura esteja presente no mundo, mas que ela ajude a construir o mundo, exercendo um papel participativo e fundamental na realidade (FREIRE, 1986).

Para Freire, toda ação humana depende de diversos fatores para acontecer, relacionada diretamente à relação presente no tempo e no espaço. Segundo esse autor, é primordial acontecer o diálogo entre a consciência e o mundo, de modo que não há um sem o outro, ambos acontecem em comunhão e a partir da reflexão de sua própria prática (STRECK, 1991).

Na compreensão sobre o diálogo, podemos identificar a proposta pedagógica de Freire.

“E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo sem ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos

na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação”. (FREIRE, 1986, p. 107)

Com essa citação, o autor buscou abordar a importância de o diálogo ocorrer como uma comunicação entre os seres, desenvolvendo a criticidade, e sendo alimentado por diversos sentimentos, como o amor, a esperança, a fé e a confiança. Pelo qual, guiam-se questões vitais ao desenvolvimento do ser, levando o homem a crer em si ao crer no outro (FREIRE, 1986).

A perspectiva dialógica amorosa de Freire vem surgir ainda na sua infância e repercute por toda sua vida, com suas primeiras experiências de alfabetização – inicialmente com seus pais, no quintal da sua casa, devido à dificuldade financeira, em que era ensinado a partir das palavras e frases ligadas à sua experiência –, e posteriormente com sua professora Eunice – que, de forma amorosa, fazia-o usar as suas palavras em sentenças, fazendo uso dos verbos, modos, tempos, e depois discutia os seus significados, intervindo só quando necessário, e, nesse processo de ensino aprendizagem, fazia-o refletir e criar a partir de sua vivência –. Esses representaram momentos significativos em sua vida (TONIOLO, 2010).

Em diversas falas de Freire, ficou clara a sua relação dialogal e de respeito presente nas suas relações, sejam familiares, profissionais ou entre amigos.

Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. (FREIRE, 1979, p. 13)

Como exposto, o respeito é uma das condições primordiais para que ocorra o diálogo. Assim, as relações também são construídas com o outro, a partir do momento em que cada um aprende a falar, respeitando a opinião do outro, respeitando concomitantemente a si mesmo, conhecendo o mundo e as interações presentes nele (TONIOLO, 2010).

Freire acredita em um diálogo que estimule a criticidade do educando, superando a “cultura do silêncio”, possibilitando ao educando uma releitura do mundo ao problematizar o seu significado de estar nele, além das suas ações sobre ele, assumindo, assim, o papel de protagonista da sua história. Para Freire, o problema da educação encontra-se no ensino pela transmissão do conhecimento, no qual o conhecimento fica centralizado no educador, que detém e passa o saber para o educando, que o recebe, fragilizando a curiosidade, a criatividade e a busca de conhecer do educando. Quanto à dificuldade de uma relação dialogal para que ocorra o ato educativo, Freire (1986, p. 114) destaca

A dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude — e ao mesmo tempo tão velha — a do diálogo, que, no entanto, nos faltou no tipo de formação que tivemos [...]. Atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não “domesticação”. Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação *eu-tu*, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando. Este esforço sério de capacitação deverá estar acompanhado permanentemente de um outro: o da supervisão, também dialogal, com que se evitam os perigos da tentação do antidiálogo.

Existem algumas limitações na compreensão de alguns estudiosos do diálogo atrelado a prática educativa, no qual o diálogo só ocorre com a ausência de conflitos, e isto é um erro, visto que na busca de se tornar sujeito, o humano passa por dificuldades e atritos que a própria realidade impõe, além de que cada pessoa possui sua compreensão e entendimento sobre diversos assuntos, logo irão divergir e cabe ao ser dialógico ter a capacidade de saber conversar, respeitando a opinião do outro (STRECK, 1967).

Outra limitação de compreensão que pode ser encontrada no diálogo de Freire é que para acontecer o diálogo não podem existir relações alguma de poder, mas também não pode deixar tudo muito livre. Então cabe ao educador saber equilibrar essa relação de autoridade e liberdade. Outro ponto é que, o diálogo parece reduzir a importância dos papéis de educador e educando, no entanto Freire não afirma isto, ele só sugere que o educador refaça sua metodologia possibilitando ao educando participar do ato de conhecimento, desta forma o ensino deixa de ser mecânico e passa a ser criativo e crítico (STRECK, 1967).

Ao refletir sobre diálogo nas obras de Freire, podemos encontrar sua compreensão e significados em diversos trabalhos, inicialmente no livro *Educação como Prática da Liberdade*, no qual seu significado está atrelado diretamente ao existencialismo cristão. Em outros trabalhos ele liga o diálogo a sentimentos como o amor, constituindo sua base, pois sem amor não há diálogo e sem diálogo não há amor. Destacando ainda que o diálogo só ocorre, quando se tem respeito e humildade para escutar a opinião do próximo, sendo o caminho para superar a dominação e a massificação (FREIRE, 1986).

O amor é compreendido por Freire (2006), como uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam e interagem de forma dialógica, no qual cada um tem o outro, como sujeito de seu amor, sem apoderar-se do outro. Segundo Freire, o pilar de todo o processo educativo, é o amor. Considerado um sentimento primário próprio do ser humano, que impulsiona para a humildade, superando o individualismo, as desigualdades e os preconceitos. Apontado também, como um ato de coragem por aqueles que desejam assumir esse compromisso com a libertação dos homens, de forma cuidadosa e dialógica (FREIRE, 1987).

Para Freire (1987) o amor constitui o alicerce que fundamenta o diálogo entre os homens e o mundo. A educação para Freire é vista como uma prática amorosa, cuidadosa, corajosa, que não foge a luta, e que só se é possível por via do diálogo. Definindo o diálogo como algo difícil e corajoso de ser realizado, pois com ele se precisa assumir a luta pelas causas dos excluídos da sociedade. No enfoque freireano, o amor é um método educativo, que possui em sua base o diálogo e o compromisso como guias para atingir a libertação e emancipação dos oprimidos (BARRETO, 2013).

O diálogo, segundo Freire (2006, p. 91), deve ser entendido como “o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo”, por isso é uma condição existencial, um ato de criação. Toda criação que permite a libertação e transformação, é dialógica, ao contrário encontra-se opressão, medo, alienação e vazio.

A educação popular apresenta o diálogo como elemento estruturante. Esse não é um diálogo que procura identificar a melhor estratégia para mudar comportamentos considerados inadequados para a manutenção da saúde. É um diálogo solidário, que reconhece o saber do educando e valoriza a construção dialogada de soluções para os problemas vivenciados, além de servir ao fortalecimento do protagonismo social de moradores e organizações, de forma a torná-los mais ativos para lutas e ações (BATISTA, 2012, p.38).

Amorosidade e diálogo permitem aos indivíduos viver plenamente o processo de humanização e pertencimento ao mundo, dentro da teia de relações com os demais. Segundo Freire, isso acontece porque a pronúncia do mundo só é possível quando existe amor, na condição de fundante e decisiva para que a ação humana seja comprometida com o outro (FREIRE, 1986).

A educação como prática da liberdade possibilita uma revisitação a si, no contexto que propicia que o oprimido se liberta do opressor existente no seu interior concomitantemente contribuindo para a libertação do outro. Nesse caminho, o problema está em como ele poderá participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da libertação (FREIRE, 1987, p. 34).

A educação para a liberdade é uma educação humanizadora que se dá no diálogo. O diálogo é atitude de quem ama. Por isso, a prática pedagógica para ser libertadora deve ser encharcada de amor. Uma prática encharcada de amor se dá no diálogo e pressupõe como fundamento o amor, a humildade e a fé no ser humano. Não há diálogo se esses três elementos não estiverem presentes. Como resultado dessa relação, encontramos a solidariedade e a libertação do ser humano para que possa pronunciar o mundo e ao pronunciar o mundo possa pronunciar a si mesmo, afirmando que é impossível dialogar, em sentido autêntico, sem um profundo amor aos outros homens e ao mundo (FREIRE, 1987, p. 94).

Conforme Andreola (2000), a defesa de Freire não se inspira em um sentimentalismo vago, mas na radicalidade de uma exigência ética. Não se trata, portanto, de um amor romantizado, permissivo, sufocante, e sim de um amor libertador, gerando compromisso entre todos.

A amorosidade deve buscar refletir a inteligência, a razão, a corporeidade, a ética e a política em âmbito individual e coletivo, destacando as emoções, os sentimentos, as escolhas, a curiosidade, a criatividade, a intuição, a boniteza da vida, do mundo e do conhecimento. Reafirmando que as emoções são fatores básicos da vida humana e da educação (ANDREOLA, 2000)

O diálogo da Educação Popular pode ser identificado como uma ferramenta para estimular o questionamento de uma realidade opressora, reconhecendo e valorizando os sujeitos oprimidos, para que eles próprios possam criar estratégias de luta para sair dessas situações. Para existir um verdadeiro diálogo, não deve existir separação entre o mundo e as pessoas, de maneira que o pensar verdadeiro exige uma atitude radical, através de uma relação de solidariedade e comprometimento com o outro, também verdadeiros, lutando pela transformação da realidade. “Só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade real” (FREIRE, 1987, p. 40).

Uma cultura de amorosidade implica tolerância e comprometimento com o outro e com o meio em que se vive, estabelecendo um pensamento integrativo entre as pessoas. Em todas essas diferentes esferas, a amorosidade apresenta-se com um denominador comum: o comprometimento com o mundo e com o outro.

O diálogo aborda importantes princípios associados às práticas educativas, como afirma Ribeiro (2007, p.20): “ao diálogo subjaz à concepção de respeito ao saber do outro, à diversidade; à compreensão de que o educador também se educa ao educar; a crença na capacidade dos seres humanos em *ser mais*; o compromisso com a libertação da condição de opressão”. Sendo assim, na educação popular o diálogo é horizontal, no qual todos são vistos como iguais e compreendendo que cada um tem seu saber para colaborar nos espaços educativos, seja educando ou educador, divergindo da educação tradicional, na qual o educador é o detentor do saber e o educando aquele que recebe o conhecimento, ignorando toda a trajetória e as experiências individuais vivenciadas por cada um. Para a Educação Popular, o educador deve agir para construir um mundo mais amoroso, solidário, inclusivo e respeitoso com o saber do outro, com práticas educativas mais dialógicas, participativas e estimuladoras de protagonismo.

5.4 O amor na prática educativa

Ao compreender o processo de alfabetização, entendemos que alfabetizar vai muito além de repetir palavras, ditas e ditadas, desmistificando a consciência propagada na repetição. Fiori (1987) afirma que a hominização vem a ocorrer quando a consciência atinge a transcendentalidade, alcançando o entendimento sobre o mundo. Sendo assim, a palavra vem a significar o comportamento do homem no mundo, inclusive transformando-a, a partir da prática e ação. Desta forma, a palavra passa a ser a percussora da comunicação, gerando o diálogo, não só das consciências, mas, inclusive, gerando o reconhecimento de si mesmo.

Freire sempre buscou abordar em seus textos a forma como ele sente, ama, vivencia cada uma das suas experiências e emoções, destacando a importância delas para desenvolvimento da prática educativa. Contudo, essas experiências e esses saberes subjetivos foram sempre deixados de lado pelas entidades educativas, como algo irrelevante para o seu desenvolvimento. Essa barreira entre o saber científico e o saber adquirido pela experiência ainda é algo que precisa ser rompido e reconhecido pelo meio acadêmico, aproximando ambos os conhecimentos, visto que ambos estão interligados, mas, sobretudo, falando em lócus diferentes. Freire (1992, p. 9) afirma que “às vezes, nós é que não percebemos o “parentesco” entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de 'soldar' conhecimentos desligados e, ao fazê-la, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros”.

Toniolo (2010) aborda em seu estudo que é comum, nas relações entre educador e educando, o estado de perplexidade quando são abordadas vivências reais pelo educador, seus desejos e insatisfações, o que o aproxima do educando, estabelecendo, assim, o diálogo de fato proposto por Freire, com respeito e amorosidade, permitindo um se colocar no lugar do outro.

Segundo Freire, o amor é considerado uma tarefa a ser realizada pelo próprio sujeito, uma forma de comunicação entre consciências que se respeitam. Sendo assim, o outro sempre é alguém a ser amado e respeitado. Para ele, não há educação sem amor. “Quem não ama, não compreende o próximo, não o respeita, por isso, o amor é a condição para que haja educação” (FREIRE, 1987, p. 43).

O ser humano é um indivíduo muito complexo, imerso em dimensões afetivas, cognitivas, racionais, biológicas e sociais, que constituem a sua totalidade. Porém, seu grande

desafio são as relações sociais, nas quais precisa aprender a conviver consigo e com os demais e, nessa convivência, eles acabam desenvolvendo o seu ser.

Ao compreendermos de fato o ser humano como um indivíduo complexo, que pensa, sorri, chora, brinca, sente de diferentes maneiras e contextos, cada um com sua individualidade, percebemos que aprendemos constantemente a ser a gente e, além disso, percebemos a importância de valorizar as emoções como parte desse processo educativo, permitindo ir além dos livros e palavras, compreendendo a realidade que reflete na sua escrita e na sua prática.

Existem diversos espaços sociais, entre eles podemos encontrar a escola como um dos primeiros locais de interação dos seres humanos, nos quais se aprende na convivência com o outro, tanto o educador quanto o educando. Todavia, é notável que os educadores passem por processos que os limitam a valorizar as interações naturais que acontecem dentro do âmbito escolar e acabam reprimindo essa troca de saberes existente, restringindo ao conhecimento científico como o único saber considerável para a sociedade (TONIOLO, 2010).

Na escola, aprendemos a cultura do silenciamento, como aborda Fleuri (2008), começando pela carga horária de ensino, a qual, muitas vezes, não propicia nenhum momento de comunicação entre os estudantes. Então, o aluno passa a ser reconhecido por se manter quieto e calado o máximo possível, absorvendo os ensinamentos passados pelo professor. Nessa cultura de submissão, delimitando a escola ao ensino e os professores aos transmissores do conhecimento, acaba-se gerando nos educandos o medo de expor suas opiniões, e esse clima é desencadeado pela repressão de pensamento sofrida pelo educando, em quem o ato de pensar acaba sendo desmotivado pelo sentimento de insegurança sobre si, na perspectiva de reproduzir apenas o que os outros pensam e falam; em quem tudo que é pensado e criado por si não é de importância, assumindo, assim, uma postura de passividade frente ao aprender, repercutindo diretamente na participação de ações coletivas na sociedade, influenciando no ato de decidir, no pensamento crítico, na criatividade e na sua autonomia dos educandos.

Segundo Freire (1986), quando a relação pedagógica é perpassada pela amorosidade e pela dialogicidade, oportuniza o desenvolvimento da educação como prática de liberdade e de humanização. O amor está presente nessas práticas libertadoras com sua dimensão política, sendo uma das tarefas mais importantes para desenvolver a criticidade.

Propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. (FREIRE, 1997, p. 46)

Arroyo (2004 apud Toniolo, 2010) destaca que trazemos nas nossas memórias marcas das nossas experiências, incluindo do período de aprendizagem vivenciados na escola, ficando mais presentes recordações dos gestos e práticas dos nossos professores do que das matérias ensinadas, servindo de guia para nossas ações futuras.

As bases metodológicas da Educação Popular abrangem elementos essenciais para o processo ensino-aprendizagem, a partir da afetividade e da amorosidade, constituindo fatores pedagógicos motivadores da aprendizagem, apresentando vínculo e solidariedade, ao contrário do pragmatismo da educação tradicional. O processo de ensino aprendizagem envolve muitos fatores, não só os intelectuais.

O modo como nos sentimos influencia de forma significativa no como ensinamos e no quanto aprendemos. Por isso não podemos ignorar a dimensão emocional e afetiva para a melhoria do aprendizado dos educandos, compreendendo que a afetividade é uma forma pedagógica de motivar, de incentivar os educandos nos estudos. (OLIVEIRA; COSTA, 2004, pp. 84-85)

Para Freire (1992), as práticas pedagógicas baseadas na amorosidade, devem ser tratadas com seriedade, visto que são constituídas de bastante rigor. E, além disso, ainda incluem na sua constituição o equilíbrio e o acolhimento na relação, com formação humanística e respeitosa, oportunizando avanços, para assumir seu lugar pleno no mundo, na busca do ser mais.

A amorosidade materializa-se na educação popular pelo estabelecimento de vínculos e de aprendizagens dialógicas, em que a construção de conhecimentos e a inserção crítica na cultura se conectam com a vivência de valores e com o acolhimento do outro, aliando os processos de humanização e de desenvolvimento cognitivo. Freire justifica o emprego da amorosidade enquanto estratégia dinâmica com o objetivo de aproximar os envolvidos nos processos da Educação Popular, não por um vínculo puramente afetivo, mas sim com o compromisso político da Educação Popular, a troca de saberes entre indivíduos com a intencionalidade de atingir o SER MAIS.

A amorosidade transita por toda a obra de Freire, materializando-se no afeto como compromisso com o outro, através da solidariedade, humildade, respeito ao outro, acolhendo à diversidade. Portanto, é uma amorosidade compartilhada que proporciona dignidade coletiva e esperanças utópicas para viver com justiça nesse mundo. Relacionando a amorosidade freiriana a uma perspectiva coletiva, universal, de busca pela justiça e pelo respeito à dignidade humana, atrelada ao sonho de mudança que perpassa por projetos de vida, de educação e de sociedade (BATISTA, VASCONCELOS, COSTA, 2014). O sonho

para Freire (1993, p. 99) “é uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanentemente na história que fazemos e que nos faz e re-faz”.

Freire (2006) afirma que a prática pedagógica do amor nos provoca para o desenvolvimento de processo de aprendizagem dialógico, encharcando a razão de emoção, capaz de perceber e ler a história humana contribuindo para a emancipação do ser e sua liberdade, através de uma escola cidadã, levando a transformação e o desenvolvimento de um mundo mais justo e solidário.

No âmbito de iniciativas e trabalhos sociais orientados pela perspectiva da Educação Popular, diferentes abordagens surgem cotidianamente, inspirando novas formas de compreender seus diversos saberes e dimensões filosóficas, éticas, políticas e metodológicas. Neste caminho, muitos trabalhos acadêmicos vêm sendo desenvolvidos abordando principalmente os seus aspectos teóricos e metodológicos das práticas na formação, demonstrando a potência desta perspectiva educacional e elencando algumas das suas principais categorias.

Este processo tem levantado um debate importante em torno das categorias, bem como na discussão de valores e princípios importantes nas obras de algumas referências teóricas, especialmente Paulo Freire, que tenham sido pouco sistematizados pelos autores.

Segundo Paludo (2006), são considerados elementos centrais da Educação Popular a dimensão cultural (resgate da cultura, construção da identidade, leitura crítica da realidade, respeito à diversidade e vivência da interculturalidade), a dimensão ética (com forte aporte para a vivência dos valores, diálogo, participação), a dimensão produtiva (resgate do trabalho também como formador do humano), a dimensão corporal (cuidado com a saúde e com o corpo) e a dimensão psicoafetiva (importância do amor, da alegria e da espiritualidade).

Contudo, discorre-se sobre a dimensão psicoafetiva do amor como um dos princípios teóricos metodológicos da Educação Popular, pelo qual busca orientar a sua práxis a partir da valorização do que há de humano no ser humano. A Educação Popular veio se desenvolvendo até hoje sem se sentir exigida a identificar o que permeia a mente e o coração dos seus educadores. A ausência de estudos relativos a dados emocionais dessas experiências, como a imersão na consciência e no pensamento crítico, na busca das motivações internas, costuma se justificar diante da impossibilidade de “medir” processos subjetivos de longa maturação e escassas transparências.

Paulo Freire escreveu diversas vezes sobre a amorosidade, desde suas primeiras obras, e a utilizou como ferramenta de ação na Educação Popular para estabelecer troca de conhecimentos entre pessoas. Este mesmo autor ainda afirma que a amorosidade é um

atributo vital na prática de ensino, consolidando-se no “direito de lutar, de denunciar e de anunciar” (FREIRE, 1997, p. 38); lutar pelas injustiças sociais e culturais, contra à intolerância, sendo capaz de aprender com o diferente, respeitar e dialogar em suas ações.

Freire justifica o emprego da amorosidade enquanto estratégia dinâmica com o objetivo de aproximar os envolvidos nos processos da Educação Popular, não por um vínculo puramente afetivo, mas sim com o compromisso político da Educação Popular: a troca de saberes entre indivíduos com a intencionalidade de atingir o ser mais. Com isso, Batista (2012) destaca a importância do ato educativo associado à sua dimensão política

A importância do ato educativo, como um ato político direcionado a busca pela mudança da realidade opressora. Para esse educador, mudar é difícil, mas não é impossível, por isso a ação político pedagógica deve estar a serviço da consciência crítica da população. Conforme Freire (2000), não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde ou com evangelização, é necessário que os grupos populares percebam em termos críticos, a profunda injustiça que caracteriza sua situação concreta. (BATISTA, 2012, p. 47)

Cabe, então, deixar claro a importância do educador no estímulo ao pensar crítico, de modo a potencializar as lutas, consequentemente promovendo a reflexão e a tomada da consciência dos sujeitos oprimidos, identificando sua força interna, valorizando-se e buscando saídas para essa situação de opressão, gerando a sua libertação. De modo que se o educador promover o despertar da consciência em muitas pessoas, acabará promovendo mudanças significativas em dimensões coletivas, gerando a transformação social.

Ao analisar algumas publicações do século XXI descritas pela Educação Popular, percebemos que ocorreram mudanças importantes com a globalização, ao que Nahmías (2005) afirmou que estamos vivendo um novo contexto de diversidade e exclusão, pelo qual, a cada dia, vivemos mais a opressão da generalidade, que todos devem seguir o mesmo padrão independente da nossa complexidade do ser, perdendo nossa identidade e pertencimento cultural. Por isso, é importante estudarmos e ficarmos mais atentos às diversas dimensões presentes na globalização, garantindo, assim, a particularidade de cada um.

Entretanto, não existem apenas aspectos negativos com a globalização. Podemos encontrar com ela a possibilidade de uma formação educativa de consciência planetária, como destaca Nahmías (2005), onde todos compreendam que existe um lugar que deve ser zelado por todos, contribuindo para as relações sociais, fortalecendo o trabalho em comunidade, ancorada em novos princípios, desenvolvendo a confiança e o amor ao próximo, conferindo uma aprendizagem que encontre no eu a diversidade do mundo.

A Educação Popular vem com a proposta de se constituir de diversas concepções, sejam políticas, sociais e eclesiais, que estimularão e construirão a sua perspectiva de formação, sem perder os princípios freirianos, fundamentalmente humanos e políticos, com uma educação propositiva, crítica, indo além dos métodos e técnicas, guiadas por sua intencionalidade política e social declarada por parte do educador e educadora (GUEVARA, 2005).

Para Freire, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Para ele, a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa dos seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É nesta perspectiva que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (PONTUAL, 2005, p. 99)

Nessa linha, cabe ao educador preparar os educandos para exercer esses papéis na vida real, podendo se libertar das amarras do poder através do confronto, possuindo na educação um caminho para preparar os diferentes atores para esse diálogo, sem perder, desenvolvendo uma nova forma de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a reflexão sobre a Educação Popular no âmbito do processo educativo, podemos nos debruçar sobre como as ações populares podem romper o paradigma bancário da educação, através das quais, pelo encontro amoroso entre sujeitos que compartilham saberes e experiências, pode-se gerar uma vida mais autônoma, cidadã, dialógica e consciente, contribuindo para a inclusão social de sujeitos historicamente oprimidos.

Delimitadas as bases teóricas do amor e da Educação Popular, é possível encontrar a intersecção de ambos no aspecto social que conduz o ser. Com a pesquisa, foi possível perceber diversas pistas e perspectivas sobre o amor sem necessariamente o nominar.

Maturana concebe, ao falar de amor, como uma característica biológica evolutiva do ser que é gerada apenas através da aceitação mútua e cooperação. Enquanto Bauman aborda a relação e os conflitos do amor na modernidade e a difícil relação de como fortalecer as relações em tempos de relações líquidas e fluidas. E Freire, com seus princípios, estudos e sua proposta de alfabetização, aborda a importância do diálogo, da sensibilização, do cuidado e da amorosidade como caminho essencial na prática educativa.

Na pesquisa, foi possível destacar diversos escritos de Freire, abordando a presença do amor. No entanto, poucas vezes enquanto categoria, visto que ele a denomina como fundamento que solidifica o todo. Destacando-se com isso a relevância dessa pesquisa, devido à importância pedagógica dessa temática, influenciando diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos alunos, em mais relações afetivas, repercutindo também na autoestima e no comportamento social do ser humano.

A amorosidade revela-se fundamentalmente como uma estratégia de ação emancipadora muito potente e de amplo espectro de entendimento. Pode ser estudada desde o aspecto individual, no olhar para si, até uma análise mais ampla, onde a cultura, o meio ambiente e a vida em sociedade são fatores determinantes e determinados por sua expressão no cotidiano dos indivíduos.

Após a discussão dessa emoção, reiteramos a necessidade de mais estudos práticos que legitimem essa discussão na área de Educação para que, cada vez mais, se compreendam e insiram a Educação Popular e as emoções nos debates, destacando a necessidade de um olhar mais acurado e atento para esta área de conhecimento, que muitas vezes é subjugada, mas que exerce um papel transformador, capaz de nutrir a libertação dos seres na busca do ser mais.

Trazer à luz a ênfase dada por Paulo Freire ao tema da amorosidade elucida o cerne do ofício do educador, qual seja, o de cuidar de si, do outro e do mundo, em uma conexão

profunda e sincera, buscando a construção de novas e melhores condições de vida para todos e todas. Se a vida social é fundada no amor, compete aos educadores e às educadoras a tarefa de criar situações de aprendizagem desta emoção. Se a modernidade tratou de criar relações líquidas, talvez seja urgente a tarefa de entrar em contato com as bases biológicas do ser humano para fazer emergir laços fundados na solidariedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDREOLA, B. A. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

ARAUJO FREIRE, A. M. Apresentação. In: FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 7. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. In: TONIOLO, J. M. S. **Diálogo e amorosidade em Paulo Freire**: Dos princípios às atitudes na formação de professores. (Dissertação), PPGE/ UFSM. Santa Maria, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BATISTA, P. S. de S. **Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da educação popular**. (Tese). PPGE/UFPB. João Pessoa, 2012.

BATISTA, P. S.de S.; VASCONCELOS, E.M.; COSTA, S.F.G.da. Ética nas ações educativas e de cuidado em saúde orientadas pela Educação Popular. **Interface (Botucatu) [online]**. vol.18, suppl.2, 2014.

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

_____. **A Arte da Vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

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

_____. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

BEISIEGEL, C.de R. Cultura do povo e educação popular. In: VALLE, Edênio; QUEIROZ, José J. (orgs.). A cultura do povo. 4.ed. São Paulo:Cortez Editora, 1988. P.40-56.

BEISIEGEL, C. de R. Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Paulinas, 2010.

BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis. 2000. In: GONSALVES, E. P; SOUZA, A.R. de O. **Educação, vivência emocional e processo libertador**.n. 25, v. 63, p.87-100. Editora Impulso, Piracicaba. 2015.

BORGES, M. L. **Amor**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOFF, L. **Quarenta anos da Teologia da Libertação**. 09 de agosto. 2011. Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/>. Acesso em 03 de fevereiro de 2017.

BRANDÃO, C.R. Paulo Freire e todos nós: algumas lembranças sobre sua vida e seu pensamento. In: ROSAS, Paulo (org.). Paulo Freire: educação e transformação social. Recife: Universitária da UFPE, 2002, p. 11-29.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução 466/2012. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução Nº196/96. Versão 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: CONEP, 2012.

BRAYNER, F. O elixir da redenção: o movimento de cultura popular do Recife (1960-1964). In: STRECK, D.R.; ESTEBAN, M.T. (Org.). Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRAZ, A. L. N. Reflexões sobre as origens do amor no ser humano. **Psicol. Am. Lat. [online]**. n.5, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2006000100006&script=sci_abstract> Acesso em 12 de novembro de 2016

BRITO, L. Êros – Philila – Agapé: Inspirado na teoria de André Comte-Sponville. Chá com Letras. Belo Horizonte, 7 nov. 2009. Disponível em: <www.chacomletras.com.br>. Acesso em: 12 de janeiro de 2017.

CALADO, A.J.F. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: LINS, L.T.; OLIVEIRA, V.L.B.de (Org). **Educação popular e movimentos sociais**: aspectos multidimensionais na construção do saber. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

CALADO, A.J.F. Rastreando fontes da utopia freireana: marcas cristãs e marxianas do legado de Paulo Freire. **Consciência net**. 4 fev 2009. Disponível em: <http://consciencia.net/rastreando-fontes-da-utopia-freireana-marcas-cristas-e-marxianas-do-legado-de-paulo-freire-por-alder-julio-ferreira-calado/>. Acesso em 22 nov 2016.

CANEN, A.; XAVIER, G.P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-663, 2011.

CHAVES, J. C. As percepções de jovens sobre os relacionamentos amorosos na atualidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 28-46, abr. 2010.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos**: Novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORREA, MHBCA (organizadora). Classes médias e a opção preferencial pelos pobres. São Paulo: Paulinas, 1993.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, A.R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

EVANGELHO DE MARCOS. In: **Bíblia Sagrada** (Tradução Pe. Matos Soares). São Paulo: Pia Sociedade de São Paulo, 1951. p. 1361-1389.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, C. Amorisidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERNANDES, M. V. do N.; PEREIRA, J. R.; SALVADOR, A. de S. O significado da extensão popular para a comunidade, 2011. São Paulo: Hucitec. In: VASCONCELOS E.M., CRUZ, P.J.S.C. (Org). **Educação Popular na formação universitária: Reflexões com base em uma experiência**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.

FERRY, L. **A revolução do amor: Por uma espiritualidade laica**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

FIORI, E. M. Prefacio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLEURI, R. M. **Reinventar o presente: ... pois o amanhã se faz na transformação do hoje – conversas com Paulo Freire: com textos inéditos de autoria de Paulo Freire**. Fortaleza: Edições UFC, 2008 (Coleção Diálogos Intempestivos, 61).

FREI BETTO. Místicas e militância e mística cristã. In: BOFF, L.; FREI BETTO. **Mística e Espiritualidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, pp. 49-51.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 2e. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta** (Revisão e tradução: Antonio Faundez; Heitor Ferreira da Costa). 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, P. B. Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular.** 5ªed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

GOHN, M.G.M. Educação Popular na América Latina no Novo Milênio: Impactos do Novo Paradigma. In: **Educação Temática Digital.** Campinas: v.4, n.1, p.53-77, 2002.

GONSALVES, E. P.; LIMA, F. A. de (organizadoras). **O livro das emoções:** uma abordagem neurofisiológica, comportamental e educativa dos estados emocionais. 1ªed. Curitiba, PR: Editora CVC, 2015.

GONSALVES, E. P; SOUZA, A.R. de O. **Educação, vivência emocional e processo libertador.** n. 25, v. 63, p.87-100. Editora Impulso, Piracicaba. 2015.

GONSALVES, E.P. **Educação e Emoções.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

GUEVARA, Nicolas. A Educação Popular no século XXI. In: **Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas.** — Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

HOLANDA, V. N, et al. As bases biológicas do medo: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia.** Ano 1, v. 1, n.3, set, 2013.

HOLANDA, J. de. A metafísica do amor. **Revista Filosofia Capital.** Brasília – DF. V. 1, Ed. 1, 2006. Disponível em: <http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/viewFile/1/1>. Acesso 9 de outubro de 2016.

JARDILINO, J. R.L. Educação e Religião: leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire na América Latina. **Revista Nures.** Núcleo de Estudos Religião e Sociedade – Pontifícia Universidade Católica – SP, 2007.

KONDER, L. **Sobre o amor.** São Paulo: Boitempo, 2007.

LE BRETON, D. **As paixões ordinárias:** antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009. 276 p.

LIMA, I. G. de; SAUER, L. Z. Razão e emoção em Ambientes de Aprendizagem: em busca da unidade. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. do S (org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários.** – Dados eletrônicos. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/article/view/393/323>). Acesso em 12 de janeiro de 2017.

MACIEL, K.F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MAFRA, J. F. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: s.n, 2007. 262p.

MARCUSE, H. Critical Theory and Society: a Reader. In: BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p.25.

MARTINS, J.M. A lógica das emoções: na ciência e na vida. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, H. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Petrópolis: Vozes, 1992.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 8º Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORIN, E. O enigma do Homem, para uma Nova Antropologia. (Trad. .C. Ferro). 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

NAHMIAS, M.T. Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In: **Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas**. — Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

OLIVEIRA; COSTA, L. B. A afetividade na prática alfabetizadora de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Ivanilde A. de. (Org.) **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Pesquisas e práticas educativas de inclusão social**. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

PAIVA, V.P. (Org.) **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PAIVA, E. V. de (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

PAIVA, V. Existencialismo Cristão e Culturalismo: sua presença na obra de Paulo Freire. **Revista Síntese**, Rio de Janeiro, vol.6, n.16, p.47-110, maio-ago. 1979. Acesso 03 de fevereiro de 2017. <http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2322/2598>

PALUDO, C. Educação popular: dialogando com redes latino-americanas. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação popular na América latina: diálogos e perspectivas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

PIAGET, J. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, v. 26, n. 3, 1962.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. 5. ed. Barcelona: Barral, 1974.

PONTUAL, P. América Latina, Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. In: **Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas**. — Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005

PUIGGRÓS, A. Historia y prospectiva de La educacion popular latinoamericana. In: GADOTTI, M; TORRES, C.A. **Educação Popular: utopia latino americana**. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

QUADROS, E. M. Eros, Fília e Ágape: o amor do mundo grego à concepção cristã. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 165-171, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/10173>. Acesso em 12 de dezembro de 2016.

RAFAEL, M. J. A. “**Procuero uma pessoa especial, quem sabe essa é você?**”: a busca amorosa no website de relacionamentos ParPerfeito. 216f. [Tese]. PPGCS/UFPE: Recife, 2015.

RIBEIRO, K. S. Q. S. **Ampliando a atenção à saúde pela valorização das redes sociais nas práticas de educação popular em saúde**. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ROCHA, Z. O amigo, um outro si mesmo: A Philia na metafísica de Platão e na ética de Aristóteles. *Psyche* (Sao Paulo) [online]. 2006, vol.10, n.17, p.65-86.

ROMÃO, J. E. Contextualização: Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, P. Educação e atualidade brasileira. 3 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

RUDIGER, F. *Cyberlove*: paixão e poder na *cibercultura*. In: TRIVINHO, E.; REIS, Â. P. dos. **A cibercultura em transformação, poder, liberdade e sociabilidade em tempos de compartilhamento**. São Paulo: ABCiber, Instituto Itaú, 2010.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. São Paulo: autores associados, 2007.

SCHOPENHAUER, A. **Metafísica do amor, metafísica da morte**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCOCUGLIA, A. C. **Educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCOCUGLIA, A. C. A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. 4ª ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

SILVA, N. S. **Amor e revelação na pedagogia dialógica**: Diálogo entre Paulo Freire e Juan Luis Segundo. (Dissertação)PPGCR/Universidade Metodista de São Paulo: São Paulo,2009. 149 f

SOLOMON, R. C. **Espiritualidade para céticos**: paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

SOUSA, P. R. de; ROCHA, L. D' J. L. de A. Amor Líquido e Amor Caritas: visão da logoterapia sobre relações amorosas na contemporaneidade. In: **Kairós**: Revista Acadêmica da Prainha. V.10, n.1, p.84-100, Fortaleza, 2013.

SPONVILLE, A. **O amor**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

SPONVILLE, A. Pequeno tratado das grandes virtudes. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

*STRECK, D. R. Territórios de resistência e criatividade: Reflexões sobre os lugares da Educação Popular. In.: STRECK, D.R. e ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação Popular**: Lugar de construção social coletiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

STRECK, D. R. Paulo Freire: uma leitura a partir da Educação Cristã. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo – RS. v.31, n.3, 1991. Acesso: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/viewArticle/1009 03 de fevereiro de 2017.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.).Dicionário Paulo Freire. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

*TONIOLO, J. M. S. **Diálogo e amorosidade em Paulo Freire**: Dos princípios às atitudes na formação de professores. (Dissertação), PPGE/ UFSM. Santa Maria, 2010.

TORO, R. **Teoria da Biodança**. Coletânea de textos. Fortaleza: Associação latino americana de Biodança,1991.

VASCONCELOS, E. M. Espiritualidade, educação popular e luta política pela saúde. Rev. APS, v. 11, n. 3, p. 314-325, jul./set. 2008.

VASCONCELOS, E. M. Formar profissionais de saúde capazes de cuidar do florescer da vida. In: VASCONCELOS, E. M; FROTA, L. C; SIMON, E. (Org.). **Perplexidade na universidade**: vivências nos cursos de saúde. São Paulo: Hucitec, 2006c. p. 265-308.

VASCONCELOS, E. M. O amor. Grupo de trabalho em educação popular em saúde. 2011. In: BATISTA, Patrícia Serpa de Souza. **Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da educação popular**. João Pessoa: [s.n.], 2012. 196f.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educação popular: metamorfoses e veredas. – São Paulo: Cortez, 2010.

WANDSCHEER, M. F. **Atividades artísticas com teor terapêutico e suas contribuições para a compreensão das inquietações do ser humano professor.**(Dissertação). PPGE/UNOESC): Joaçaba, 2012.