

Estudando o Conceito do Amor na Educação Linguística: uma Revisão dos Estudos Dentro da Abordagem Crítica¹

Ana Maria Ferreira **BARCELOS***

* Pós-doutorado pela University of Florida - UF, Gainesville, Flórida, Estados Unidos (2019). Professora Titular na Universidade Federal de Viçosa - UFV, Viçosa, Minas Gerais, Brasil. Contato: anamfb@ufv.br

¹ Este artigo faz parte da minha pesquisa de pós-doutorado na University of Florida, Gainesville, Flórida, Estados Unidos (concluída em 2019) e uma adaptação do relatório pós-doutorado inédito. Quero agradecer aos revisores anônimos por seus comentários e sugestões. Também agradeço a leitura atenta de um colega e dois ex-alunos que comentaram versões anteriores deste artigo. Quaisquer erros ou omissões restantes são de minha responsabilidade.

Resumo:

O amor é um fenômeno e uma emoção universal. Apesar de sua importância, esse conceito não tem sido foco de estudos na educação linguística, com algumas exceções. Essa reticência e desconforto em pesquisar sobre o amor na academia e na educação estão relacionados às concepções simplificadas sobre o amor que o iguala somente a relações íntimas e assuntos familiares (PATIENCE, 2008), bem como a exclusivamente o amor romântico (VINCENT, 2010). Neste artigo, reviso alguns estudos internacionais que tiveram como foco o conceito do amor na educação dentro de uma perspectiva crítica. Para isso, primeiro traço um panorama da crise atual na qual nos encontramos, e que torna ainda mais importante falar sobre amor. Em seguida, discuto seis estudos que investigaram sobre o conceito de amor dentro da abordagem crítica (no contexto norte-americano). Concluo sugerindo reflexões e implicações para a prática e resumindo os principais elementos de uma abordagem crítica do amor revolucionário para a formação e professores e para o ensino e aprendizagem de línguas.

Palavras-chave:

Amor. Abordagem crítica. Educação linguística.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 25, n. 2, p. 24-35, ago. 2022

Recebido em: 17/06/2022

Aceito em: 13/10/2022

Estudando o Conceito do Amor na Educação Linguística: uma Revisão dos Estudos Dentro da Abordagem Crítica

Ana Maria Ferreira Barcelos

INTRODUÇÃO

Sem amor, nossos esforços para libertar a nós mesmos e nossa comunidade mundial da opressão e exploração estão condenados. Enquanto nos recusarmos a abordar plenamente o lugar do amor em lutas pela libertação, não seremos capazes de criar uma cultura de conversão onde há um afastamento em massa de uma ética da dominação (HOOKS, 2006, p. 243).

O amor é uma emoção e um fenômeno universal que tem chamado a atenção, através dos tempos e em várias disciplinas, de muitos filósofos e pesquisadores, tais como Freire (1996), Buscaglia (2016), e Hooks (2000), para mencionar apenas alguns. Assim, como uma das oito virtudes essenciais², comum através de quase todas as religiões e tradições filosóficas, não é um tópico novo para exploração acadêmica (SELIGMAN, 2002 *apud* VINCENT 2010, p. 16-17).

Apesar desta universalidade, há ainda relutância e inquietação sobre o amor na academia e na educação, como explicado por Barcelos e Coelho (2016) e Vincent (2010). Falar sobre amor é visto, na melhor das hipóteses, com suspeita. Essa inquietação com o termo pode ser devido a uma visão restrita sobre o amor, que o iguala a relações adultas íntimas românticas/eróticas exclusivamente heterossexuais e a questões familiares e pessoais (GOLDSTEIN, 1997, p. 17; PATIENCE, 2008; VINCENT, 2010). Essa visão popularizada e banalizada do amor retrata-o como um conceito unidimensional e comodificado (BYRON, 2011, p. 1-2). Byron (2011) explica que essa mercantilização das emoções beneficia aos interesses capitalistas, sem trazer satisfação ou significado às nossas vidas. Além disso, essa visão superficial e banalizada do amor não deixa espaço para seu potencial transformador e nem nos ajuda a tentar chegar a uma compreensão do amor na educação. Isso ocorre principalmente porque, em primeiro lugar, no mundo neoliberal, o amor é visto como difícil de medir e não pesquisável (GOLDSTEIN, 1997). Em segundo lugar, em geral, o amor é colocado como equivalente à falta de rigor, o que é um mito, como já sugerido por Freire (1996) e como revisado por Barcelos e Coelho (2016). Finalmente, o amor nos torna vulneráveis. Isso aconteceu especialmente durante a pandemia da COVID-19. Alguns de nós tememos falhar e nos doar emocionalmente. Alguns de nós também nos sentimos vulneráveis ao julgamento de nossos alunos e, às vezes, à sua aparente indiferença ao nosso ensino (uma das maiores queixas dos professores com quem falei foi que os alunos não ligavam suas câmeras em aulas virtuais).

Neste artigo, discuto o conceito de amor revendo alguns estudos internacionais sobre ele no campo da educação sob uma perspectiva crítica. Além dessa introdução, começo por primeiro, relatar a crise que estamos vivendo hoje, o que torna cada vez mais importante falar sobre amor. Reviso estudos sobre o conceito de amor dentro da abordagem crítica, a fim de entender como ele é definido sob essa perspectiva. Concluo com reflexões e implicações do amor revolucionário na formação de professores e aprendizagem e ensino de línguas.

² “Seligman (2002, p. 133) identificou sabedoria e conhecimento, coragem, amor e humanidade, justiça, temperança, espiritualidade e transcendência como as virtudes comuns da humanidade” (VINCENT, 2010, p. 16-17).

O MUNDO PÓS-MODERNO EM QUE ESTAMOS VIVENDO: RAZÕES PARA TRAZER O AMOR

Vários autores que pesquisaram o conceito de amor na educação descreveram o cenário mundial contemporâneo pós-modernista em que estamos vivendo, que se caracteriza por:

- a) *Desgosto/disfunção*: Colonna e Nix-Stevenson (2015) descrevem o desgosto, a doença, a disfunção e a corrupção que estamos experimentando, juntamente com “um sistema de privilégios não merecidos, misturado com acesso limitado a uma educação que fragmenta o conhecimento em esferas separadas de importância” (COLONNA; NIX-STEVENSON, 2015, p. 6).
- b) *Ciclos de indignação e discursos de raiva dominantes*: Hattam e Zembylas (2010, p. 28-29) explicam a economia afetiva predominante do conflito em que a raiva é vista como algo natural e integral ao modelo dominante de atividade política, muitas vezes, caracterizado em termos da sequência: sofrimento-raiva-revolta. Lanas e Zembylas (2015b) sugerem o amor como um poder revolucionário para quebrar os ciclos de indignação.
- c) *Pedagogia utilitária*: Segundo Patience (2008, p. 58), a pedagogia utilitária refere-se a algumas práticas de ensino contemporânea preferidas, que focam no isolamento e na exclusão de “uma compreensão solidária do Outro cultural, ao mesmo tempo em que promove uma defensiva do ego e narcisismo antissocial”. Patience (2008) acredita que essa pedagogia utilitária em sala de aula resulta em:
 - a. *O déficit da amizade em sala de aula*: segundo Patience (2008), as aulas superdimensionadas têm agravado o *relacionar* (*relating*) contemporâneo entre professor e aluno³, muitas vezes caracterizado pela distância emocional, repressão de sentimentos e atitudes cínicas. Patience (2008) acredita que a pedagogia afetiva pode superar esse déficit;
 - b. *Economia neoliberal e currículo*: refere-se a um currículo que se concentra em uma força de trabalho produtiva, eficiente e disciplinada; desempenho em vez de compreensão; e “aquisição de habilidades, condicionamento e programação mental” dos alunos (PATIENCE, 2008, p. 63);
 - c. *Um culto às tecnologias multimídia de aprendizagem*. Patience (2008) acredita que algumas estratégias multimídia na maioria dos contextos educacionais e educacionais superiores podem “minimizar o relacionar entre professores e alunos” (PATIENCE, 2008, p. 63). Embora Patience reconheça o poder da internet como um recurso educacional, ela acredita que, por causa do culto às pedagogias multimídia, a discussão, a interação, a conversa e o diálogo foram marginalizados. Ela critica a falta de espaço para acolhimento e mentoria nas escolas atualmente e diz que elas são “tratadas terapeuticamente, por conselheiros profissionais, não por professores” (PATIENCE, 2008, p. 63).

No Brasil, o cenário atual para professores tem piorado com cada vez mais professores reclamando de problemas de saúde mental, sintomas de ansiedade, estresse e dores de cabeça, fraqueza e medo de ir trabalhar. Pesquisas⁴ revelaram que alguns professores têm passado por problemas psicológicos principalmente devido à depressão, situações de insegurança, violência, baixo *status* da profissão docente no Brasil, desrespeito aos alunos, baixos salários, salas de aula lotadas e horários exaustivos. Isso também pode explicar por que, em uma revisão das emoções de professores brasileiros de línguas (BARCELOS; ARAGÃO, 2018), emoções negativas como medo, frustração e tristeza pareciam prevalecer. Durante a pandemia, esses problemas aumentaram, principalmente devido ao isolamento social e iniquidades entre alunos e professores que têm acesso aos recursos tecnológicos e aqueles que não têm.

³ Patience (2008) usa a palavra *relacionar*, em vez de relacionamento para evitar os tipos de conotações sobre essa palavra quando se fala sobre relação aluno-professor.

⁴ Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/60-dos-professores-sofrem-com-ansiedade-e-estresse/#.XaijDIQN5Aw>. facebook. Recuperado em 9 de janeiro de 2022.

Diante desses cenários, pesquisar, falar e ensinar sobre o amor é importante principalmente por três razões: primeiro, o amor é uma força extraordinária que pode nos impulsionar na direção de fazer mudanças. Em segundo lugar, o amor é importante para a saúde mental e o bem-estar dos alunos; o amor é necessário em um mundo que perdeu seu toque humano. Em terceiro e finalmente, o amor nos ajuda na educação dos cidadãos “abraçando a experiência humana em todas as suas complexidades e possibilidades em níveis intelectuais e emocionais. Isso implica o cultivo do relacionar proposital e maduro entre professores e alunos” (PATIENCE, 2008, p. 58).

Diante disso, podemos dizer que o conceito de amor começou a entrar em muitos campos diversos, sob nomes diferentes, mostrando que talvez o tabu esteja começando a se dissolver. Gidley (2016), por exemplo, fala sobre pedagogias pós-formais e muitos desenvolvimentos recentes que nos permitiram falar sobre amor pedagógico. Segundo ela, “o desenvolvimento espiritual evolutivo e as qualidades pós-formais relacionadas são apoiadas por estilos educacionais que enfatizam o cuidado, a contemplação, a empatia, o amor e a reverência”. Ela mostra a importância do conceito de amor na educação, citando diversos autores e pesquisadores que têm falado sobre o conceito de amor⁵. Ela denomina “esses aglomerados interrelacionados de pesquisa e prática evolutiva e educacional” de *amor pedagógico* (GIDLEY, 2016, p. 4).

ABORDAGEM CRÍTICA DO AMOR NA EDUCAÇÃO

Na minha pesquisa sobre o conceito de amor durante o meu pós-doutorado em 2019, surpreendentemente encontrei muitos estudos sobre amor (sobre todas as abordagens de amor, por favor, veja (BARCELOS, 2019)). Muitos deles investigaram o conceito de amor de uma perspectiva crítica. Nesta seção, traço um apanhado deles dentro dessa perspectiva.

A abordagem crítica do amor baseia-se principalmente no trabalho de Freire e em sua pedagogia do amor⁶ na educação. O Quadro 1 ilustra esses estudos e os termos utilizados sobre o amor (dispostos em ordem cronológica):

Quadro 1 - Termos sobre amor usados nos estudos da abordagem crítica.

Autor	Tipo	Termos usados
Chabot (2008)	Teórico	<i>Amor revolucionário</i>
Schoder (2010)	Empírico	<i>Amor/pedagogia do amor de Freire</i>
Byron (2011)	Empírico	<i>Amor/pedagogia do amor</i>
Douglas & Nganga (2015)	Teórico	<i>Amor radical</i>
Colonna & Nix-Stevenson (2015)	Teórico	<i>Amor radical</i>
Lanas & Zembylas (2015b)	Teórico	<i>Amor revolucionário</i>
Lanas & Zembylas (2015a)	Empírico	<i>Amor revolucionário</i>
Smith & Campbell (2018)	Empírico	<i>Pedagogia freiriana do amor</i>

Fonte: Autor (2022).

⁵ “[...] cuidados (Noddings 2003), contemplação (Altobello 2007; Brady 2007), empatia (Palmer 1998), amor (Nava 2001; Zajonc 2005b) e reverência (Steiner 1909/1965; Whitehead 1916/1967). As abordagens educacionais relacionadas incluem a espiritualidade no movimento educacional (Glazer 1994; G. Woods et al. 1997; de Souza 2006; Erricker et al. 2001), pedagogias contemplativas e transformadoras (Altobello 2007; Brady 2007; Hart 2001a; Zajonc 2005a); educação social e emocional (Goleman 1997) e abordagens educacionais integrais e holísticas (Esbjörn-Hargens 2006; J. Miller, P. 2000; R. Miller 2000)” (p. 4).

⁶ Freire (1996) utilizou o termo *Pedagogia da Amorosidade* (pedagogia do amor/pedagogia da amorosidade).

Nesta seção, comento primeiro sobre os artigos teóricos sobre o amor revolucionário (CHABOT, 2008; COLONNA; NIX-STEVENSON, 2015; DOUGLAS; NGANGA, 2015; LANAS; ZEMBYLAS, 2015b), e, depois, sobre os estudos empíricos que investigaram o amor (BYRON, 2011; LANAS; ZEMBYLAS, 2015a; SCHODER, 2010; SMITH; CAMPBELL, 2018). Eu os discuto em ordem cronológica.

Douglas e Nganga (2015) usam o conceito de *amor radical* de Paulo Freire para falar exclusivamente sobre a formação de professores. Eles criticam as práticas atuais de formação de professores que são reduzidas a questões técnicas. De acordo com os autores, os futuros professores precisam aprender mais do que as melhores práticas para ensinar a alunos diversos, e os programas de formação de professores precisam incluir os complexos cenários sociopolíticos e econômicos em que as escolas estão situadas (DOUGLAS; NGANGA, 2015, p. 59). Assim, sugerem o amor radical de Freire como forma de abrir espaços de diálogo e preparar educadores dispostos a examinar seus próprios valores e pressupostos ao trabalhar com alunos diversos. Os autores explicam que os professores em pré-serviço precisam ter espaço em seus programas de formação de professores para interrogar suas suposições e também questionar suas próprias posições e como eles legitimam o amor radical em suas próprias salas de aula. Isso é possível utilizando a pedagogia crítica e dando oportunidades para os alunos aprenderem e perguntarem criticamente sobre o papel que a sociedade tem desempenhado em sua educação. Douglas e Nganga (2015) explicam que a noção de amor radical de Freire (1993) abraça o compromisso com o diálogo e as práticas não opressivas (contrárias ao sistema bancário da educação), é fundada no amor, humildade e fé e requer uma confiança mútua entre as pessoas. Esse tipo de amor privilegia vozes marginalizadas e ajuda a libertar os alunos da ignorância e da opressão. Nesse tipo de amor, os professores são facilitadores e coaprendizes que buscam criar espaços para o diálogo e decretar uma prática que os ajuda a questionar suas crenças em relação a estudantes cultural, étnico e linguisticamente diversos.

Colonna e Nix-Stevenson (2015, p. 7) falam sobre amor radical e o caracterizam como “atos de bondade, formulação de políticas equilibradas e preocupação honesta com todos aqueles ao nosso redor”. Eles também acreditam que a pedagogia crítica é uma forma de compreender o amor radical, pois proporciona esse espaço de resistência, reflexão e imaginação de diferentes possibilidades de existência. Sua visão do amor radical é baseada em três diretrizes. A primeira refere-se ao conceito de pedagogia engajada (HOOKS, 1994), que está relacionada ao ensino enraizado na compreensão dos alunos como pessoas inteiras (mente, corpo e alma). A segunda é baseada na pedagogia crítica e pedagogia espiritual crítica que se refere ao serviço aos outros para a comunidade como um todo. A ideia de serviço é baseada na equidade (não igualdade), ou seja, no servir a todos e à justiça social em tudo. A terceira e última diretriz refere-se à conversa, ou à vontade de se envolver em conversas sob uma perspectiva amorosa. Se engajar nessas conversas significa ouvir atentamente, ter empatia e ser curioso sobre os outros e o mundo que nos conecta.

Os trabalhos de Chabot (2008) e Lanas e Zembylas (2015b) usam o termo *amor revolucionário* e eu os discuto a seguir. Chabot (2008, p. 808) acredita que o amor e a revolução precisam ser reconceitualizados por causa da presença de formas contemporâneas de alienação, competição e ambições pessoais nas sociedades atuais, e a fim de formar relações humanas mais autênticas. A visão do amor revolucionário defendida por Chabot (2008, p. 808) vai contra a visão convencional e comum do amor como pertencente ao nosso círculo de família e amigos íntimos, que, segundo ele, ignora a inclusão social, a transformação e a justiça. Para ter uma compreensão mais profunda do amor, precisamos nos concentrar nas relações humanas. Assim, para Chabot (2008, p. 809), o amor genuíno envolve “conexões entre indivíduos sociais que trabalham juntos em direção a um propósito comum, validando a singularidade de cada pessoa”. As relações amorosas referem-se a atos conjuntos entre pessoas que, por períodos mais curtos ou mais longos, contribuem para uma compreensão compartilhada sobre um curso específico de ação ou projeto. Na educação, isso significa promover (e confiar no) amor genuíno quando os professores se envolvem em “diálogo e colaboração com os alunos, e os tratam como co-investigadores igualmente significativos em projetos que visam compreender e mudar condições opressivas em seus mundos sociais” (CHABOT, 2008, p. 810).

Chabot (2008) explica que esse amor genuíno nunca é completo e que algumas pessoas e algumas comunicações e interações podem ser mais amorosas do que outras e, portanto, é necessário ver quais espaços e estruturas sociais nos incentivam a aprender a arte de amar ou não. No entanto, segundo o mesmo autor,

somos sempre capazes de criar novos espaços de esperança, em pequenas ou grandes escalas, ou mesmo estruturas imaginárias para amar e aprender a desenvolver relações mais amorosas e diálogos significativos. O amor revolucionário requer “esforço constante através *da doação, cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento*” (CHABOT, 2008, p. 812). Ele explica esses termos da seguinte forma:

O cuidado refere-se à preocupação emocional e prática de um ser humano com outros seres humanos e é ativo e envolve trabalho. A responsabilidade implica a capacidade e a disposição de uma pessoa em responder às necessidades psicológicas e físicas de outras pessoas. Respeito significa alcançar e se relacionar com outras pessoas, ao mesmo tempo em que as encoraja a se desenvolverem para seu próprio bem e à sua maneira. O respeito requer autonomia subjetiva e liberdade entre todos os envolvidos, e impede a opressão e a alienação dos outros, bem como a de nós mesmos. E, finalmente, cuidado, responsabilidade e respeito são impossíveis sem buscar conhecimento mais profundo de nós mesmos e dos outros. Isso significa que eu não deveria apenas observar e reagir às manifestações, declarações e emoções da minha vida (ou a mim mesmo), mas também tentar descobrir e responder às suas fontes subjacentes. (CHABOT, 2008, p. 812).

Para desenvolver esse amor revolucionário, além de precisar de todas as qualidades citadas acima, precisamos mudar nossas ações nas esferas privada e pública. O amor revolucionário requer esforço constante. Chabot (2008) nos recomenda ter disciplina, concentração, paciência e preocupação. A disciplina é necessária em nossas reflexões e ações em nossas relações amorosas. Concentração refere-se à dedicação, tempo e espaço para desacelerar e construir laços significativos com outros seres humanos. Em nosso mundo acelerado, a paciência é necessária para desenvolver essas relações significativas com pessoas iguais e diferentes de nós. Finalmente, a preocupação implica em desenvolver a coragem e o compromisso de “responder amorosamente aos sentimentos de ódio, raiva, medo e desespero, e formar alianças com diferentes grupos sociais oprimidos” (CHABOT, 2008, p. 813). Chabot (2008) acredita que o amor é significativo para nossa saúde emocional e relações interpessoais, e é incompatível com a violência. Esse amor revolucionário implica um tipo diferente de poder: poder *com*, que envolve “diálogo mútuo e ação colaborativa para melhorar a vida das pessoas oprimidas, bem como de todos os outros que vivem em comunidades particulares” (CHABOT, 2008, p. 816).

Lanas e Zembylas (2015b) afirmam que o amor é uma força mais poderosa do que a raiva na promoção da mudança política. O amor na educação crítica pode incentivar a transformação social, a justiça, a igualdade e a solidariedade, semelhante à teoria da educação de Freire (1996) como um ato de amor. Lanan e Zembylas escrevem extensivamente sobre o trabalho de Freire sobre o amor, mas argumentaram, no entanto, que Freire não explicou ou explorou o que significa ensinar com amor. A teoria deles do “amor revolucionário” na prática é composta por seis perspectivas inter-relacionadas que enxergam o amor como relacional e político; além disso, o amor também é uma emoção, uma escolha, uma resposta e práxis⁷. Em resumo, os autores acreditam que o amor pode nos ajudar a promover a igualdade e a justiça social e a nos afastar dos discursos dominantes da raiva. Eles acreditam que podemos fazer isso seguindo as sugestões de Chabot sobre disciplina, concentração, paciência e desenvolvimento de laços amorosos.

No restante desta seção, trago os resultados de quatro estudos empíricos que investigaram o conceito de amor. Três deles utilizaram a pedagogia do amor de Paulo Freire no contexto norte-americano (BYRON, 2011; SCHODER, 2010; SMITH-CAMPBELL, 2018); e um deles (LANAS; ZEMBYLAS, 2015a) foi uma investigação do conceito de amor revolucionário dentro da prática de uma professora na Finlândia. Comento sobre cada estudo a seguir (em ordem cronológica).

Schoder (2010), em sua dissertação de doutorado, estava preocupado em explorar teoricamente o conceito da teoria do amor de Freire. Schoder acredita que Freire não definiu nem explicou como a educação é um ato de amor; portanto, a centralidade de sua teoria do amor foi ignorada. Assim, Schoder decidiu investigar as seguintes questões de pesquisa: 1) Qual é a teoria do amor de Freire apresentada na Educação como a

⁷ Para uma revisão de cada uma dessas perspectivas, consulte Lanan e Zembylas (2015b) e Barcelos (2021).

Prática da Liberdade e Pedagogia dos Oprimidos? 2) Que literatura sobre o amor pode nos ajudar a entender sua teoria? e 3) Como a teoria do amor de Freire guia sua teoria educacional? Para responder a essas perguntas, Schoder analisou os escritos de Freire e os comparou com ideais filosóficos sobre o amor.

Ao discutir o amor, Schoder (2010, p. 3) primeiro define-o como “uma avaliação moral consciente e a outorga de valor sobre uma pessoa ou coisa”. Ele identifica três virtudes na pedagogia do amor de Freire: equidade, respeito e gratidão. A falta de equidade e amor pode impedir “o diálogo, o questionamento, a humanização e mais amor” (p. 7). Schoder explica que a justiça é exercida no diálogo de Freire quando consideramos as pessoas como participantes iguais e lhes damos o mesmo tipo de respeito que damos a nós mesmos. Sem amor, justiça, respeito e gratidão não há diálogo. Segundo Freire (1994, p. 77-78):

Porque o amor é um ato de coragem, não de medo, o amor é compromisso com outros homens. Não importa onde os oprimidos sejam encontrados, o ato de amor é compromisso com sua causa – a causa da libertação. E esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como um ato de bravura, o amor não pode ser sentimental; como um ato de liberdade, não deve servir como pretexto para a manipulação. Deve gerar outros atos de liberdade; caso contrário, não é amor. Somente abolindo as situações de opressão é possível restaurar o amor que essa situação tornou impossível. Se eu não amo o mundo – se eu não amo a vida – se eu não amo os homens – não posso entrar em diálogo.

Para Freire (1994), a humanização é a vocação do homem, que está ameaçada pela injustiça, exploração e opressão, mas afirmada pelo anseio dos oprimidos pela liberdade e justiça; todos os processos desumanizantes “pervertem e previnem o amor” (FREIRE, 1994, p. 69), uma vez que a opressão inibe a equidade e o respeito. Nesse processo de humanização, os professores desempenham um grande papel, pois podem promovê-lo conscientemente ou suprimi-lo através de suas escolhas e decisões sobre práticas de ensino que promovem ou dificultam o amor.

Byron (2011, p. 27) define o amor como “uma atividade social e política, que trabalha em direção às qualidades transcendentais do amor: afeto, compaixão, empatia, conexão e justiça”. Como base central da pedagogia crítica e da educação crítica da paz, esse tipo de amor se preocupa com o desenvolvimento do “pensamento, voz, agência e ação em direção à justiça social” (BYRON, 2011, p. 27), bem como “habilidades negligenciadas pela agenda neoliberal: pensamento reflexivo, análise crítica, compaixão por populações marginalizadas, participação cívica e ação em direção à justiça social” (BYRON, 2011, p. 9). Esse desenvolvimento é feito “cultivando relações (professores-alunos e comunidade em geral)” e usando a narrativa “como uma forma de neutralizar os padrões objetificados desconectados da educação neoliberal e de criar conexão, fomentar a imaginação e a sabedoria” (BYRON, 2011, p. 27).

Byron (2011, p. 39) se dedica a investigar “como educadores do ensino superior sobre justiça social usam a narrativa, no contexto da educação crítica da paz, para criar mudanças sociais e transformar as relações dos alunos com a justiça social (e a injustiça)”. Os dados desse estudo qualitativo foram gerados a partir de entrevistas com uma amostra diversificada de educadores de justiça social no ensino superior. Seus resultados identificaram “a contação de histórias como um método de crítica ideológica dentro de um processo maior de práxis amorosa” (BYRON, 2011, p. 5). Os participantes de Byron enfatizaram a importância da reflexão pessoal como fundamental na compreensão de si mesmos e de suas identidades e de serem capazes de facilitar o processo de conscientização para a mudança social. Em outras palavras, quando os próprios educadores expõem seu próprio processo de criticidade, eles ajudam os alunos a se engajarem na autodescoberta. Além disso, a contação de histórias ajudou (a) na *construção de relações amorosas*: cultivar diálogo e fomentar a conexão, criar incentivo, voz e agência para participar de uma democracia, além de exemplificar respeito, responsabilidade e vulnerabilidade através de suas relações com os alunos; (b) na *normalização da complexidade*: reconhecendo a natureza complexa das questões de justiça social (“dessensibilizando a natureza do conflito”) (BYRON, 2011, p. 70); e (c) na *possibilização*: imaginar possibilidades de um mundo melhor com esperança e ação. Compartilhar histórias contribui para esse sentido de se tornar mais ativo na vida cívica.

Lanas e Zembylas (2015a) realizaram um estudo de caso aprofundado de uma professora em uma aldeia de pastores de renas no norte rural finlandês, que indicou um conflito de perspectivas (sobre metas de educação, educação, crianças e infâncias) entre os educadores (de cidades urbanas finlandesas), apresentados como especialistas e profissionais, e os receptores da educação (moradores das aldeias de pastores de renas), que são vistos, de alguma forma, como “deficitários, perigosos, ou precisando de melhorias”, “estúpidos, risíveis, mal sucedidos ou socialmente excluídos” (LANAS; ZEMBYLAS, 2015a, p. 5). Lanás e Zembylas (2015a, p. 5) explicaram que “alunos e pais se opuseram e resistiram a esse tipo de marginalização em sua própria aldeia”, e se ressentiam de seus filhos sendo tratados injustamente. Os dados foram compostos pelos diários de campo do pesquisador e pelo diário reflexivo pessoal da professora, observação participante na escola e discussões diárias com a professora, além de reuniões com pais e visitas às casas dos alunos.

Os resultados sugerem que, nesse contexto e relação particular, os atos e respostas amorosas transformadoras, e as escolhas reafirmadoras que a professora apresentou, giravam em torno de: (a) voluntariamente e visivelmente escolher se comprometer (escolhendo ficar na aldeia); (b) aprender a ouvir de várias maneiras (tomar tempo extra para ouvi-los em particular e também permitir que eles fizessem várias coisas com base em suas necessidades e *feedback*); (c) estar constantemente alerta para responder de forma amorosa (como dar *feedback* positivo e valorizá-los e seus conhecimentos locais); (d) fornecer *feedback* positivo; e (e) aceitar a dor⁸. Lanás e Zembylas (2015a) explicam que o amor revolucionário da professora implicava práticas que focavam no interesse de seus alunos e em “se engajar intencionalmente nos esforços de mudar modos práticos de vida” reconhecendo a cultura específica daquele contexto e encontrando métodos e conteúdos adequados. Assim, sentir-se revolucionário pode referir-se a: (a) situações em que sentimos que “nossa situação atual não é suficiente, e que há algo faltando”; (b) “abertura de espaço para imaginar uma fuga coletiva, um êxodo, um roteiro de saída juntos”; e (c) a simplicidade de “escolher ficar em uma situação difícil e fazer algo sobre ela”. (LANAS; ZEMBYLAS, 2015a, p. 11).

Em suma, Lanás e Zembylas (2015a, p. 13) nos ajudam a refletir sobre o poder do amor revolucionário. Primeiro, eles explicam que “a sociedade não está ‘lá fora’, mas “no cotidiano das instituições sociais” e em nossas ações. Eles explicam que, apesar de não ser capaz de mudar “a história da opressão ou os discursos nacionais que a legitimaram, ou banir as emoções difíceis”, a professora respondeu a essas questões com amor em seu contexto particular. É disso que se trata o amor revolucionário: transformar o poder. Por causa das ações da professora, a relação entre a escola e os moradores mudou e ficou mais amistosa. Em segundo lugar, para que os professores se tornem mais amorosos em seus próprios contextos, eles precisam se envolver em “relações ativas e intensivas com si mesmos e outras pessoas” através de “atos simples, muitas vezes explícitos, de doação, cuidado, responsabilidade, paciência, preocupação e disciplina, esforço minucioso e compromisso sustentável sincero” (LANAS; ZEMBYLAS, 2015a, p. 14)⁹.

Smith e Campbell (2018, p. 91) descrevem o amor como “um pré-requisito para a aprendizagem e ensino em uma relação professor-aluno construída sobre amor, humildade e fé”. Esse amor pedagógico contrasta com o *amor sádico* que, segundo Freire (2005, p. 59-60), faz parte da abordagem tradicional da educação em que “o prazer na dominação completa sobre outra pessoa, seja como professor ou líder, é a forma dominante de abordagem de comunicação interpessoal”. A visão de Smith e Campbell (2018, p. 1) sobre o amor pedagógico implica em ações: “um amor *crítico*, um amor que exige e espera nada além do melhor dos alunos, um amor que acredita que os alunos podem se envolver com o mundo, e que eles têm o direito e a responsabilidade de mudá-lo (Nieto, 2008, p. 129)”. Os autores definem o amor pedagógico como “ideias de ações – não necessariamente emoções – relacionadas aos resultados educacionais da humanização; equidade sociopolítica e existencial; e movimentos pela justiça democrática” (SMITH; CAMPBELL, 2018, p. 20).

⁸ A dor neste caso, segundo os autores, referia-se às “emoções difíceis que tinham de ser suportadas”; elas eram vistas pelos autores como “fundamentais como o desespero de questionar todo o processo e o valor do próprio amor”. Eles continuam explicando que “Um aspecto da prática do amor nas práticas da professora envolveu lidar com momentos desanimadores duradouros, falta de fé no processo e falta de conhecimento sobre os resultados” (LANAS; ZEMBYLAS, 2015a, p. 10).

⁹ Embora eu concorde com Zembylas e isso possa acontecer para o contexto desse estudo, precisamos ver isso, às vezes com reserva em outros contextos, tais como o contexto brasileiro, em que os professores são explorados financeira e emocionalmente. O amor revolucionário, neste caso, pode significar ficar e mudar algo ou deixar o contexto para o bem ou sua saúde mental e emocional.

Smith e Campbell (2018) desenvolveram um estudo narrativo qualitativo com o objetivo de determinar se o modelo de amor pedagógico freiriano seria adequado no desenvolvimento curricular da pré-escola até o ensino médio, no ensino e aprendizagem em ambientes contemporâneos dos Estados Unidos, comparando temas nas narrativas dos participantes com elementos desse modelo. Os resultados indicaram que as narrativas de experiências educativas nos Estados Unidos mencionaram 16 elementos, sugerindo que o modelo de amor pedagógico de Freire é útil para as experiências dos participantes. Smith e Campbell (2018, p. 310) listam as melhores práticas citadas pelos participantes como parte de sua prática pedagógica (e essas não são novas nem exclusivas para Freire): “diálogo, criticidade, práticas reflexivas, instrução colaborativa fundamentada em abordagens de aluno como professor e professor-como-aprendiz, bem como estratégias educacionais de problemas e resolução de problemas”. Segundo os autores, essas práticas “remontam aos tempos de civilizações antigas em Platão, Aristóteles e abordagens confucionistas” (SMITH; CAMPBELL, 2018, p. 310).

Os artigos sobre o conceito de amor na educação revisitados neste trabalho têm usado a teoria crítica de Freire como base para sua pesquisa. Todos apontam para o amor revolucionário como uma atividade política social. Como tal, o amor revolucionário envolve trabalhar em três frentes. Primeiro, na criação de espaços para pedagogia crítica na formação docente que se preocupa em valorizar as vozes marginalizadas de alunos diversos e lutar contra a opressão. Esse espaço deve ser fundado em equidade, respeito, gratidão e diálogo, de acordo com a teoria freiriana. O diálogo não é possível sem o amor. Essa pedagogia é baseada na equidade, no serviço aos outros e em ver os alunos como pessoas inteiras (mente, corpo e alma). Segundo, na promoção de uma pedagogia engajada, como sugerido por Hooks (1994). Essa pedagogia engajada envolve reflexão e imaginação. Uma pedagogia da imaginação e da possibilização nos convida a visualizar mundos possíveis de mais liberdade, paz, justiça e democracia. Terceiro e finalmente, em aprender a arte de amar. Em outras palavras, significa ter tempo para um diálogo significativo, para mais conversas e para uma escuta mais empática com cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento. Em suma, é um esforço constante que exige disciplina para criar e expandir espaços revolucionários de amor e esperança.

CONCLUSÃO

Iniciei este artigo apontando o mal-estar em relação ao termo amor, principalmente devido a uma visão banalizada dele. Em seguida, resumi brevemente o cenário atual em que estamos vivendo, que só fortalece a necessidade de uma visão crítica do conceito do amor na educação. A discussão foi baseada em estudos sobre amor na educação realizados principalmente no contexto norte-americano, tendo como foco as teorias de Paulo Freire. A partir desses estudos, tentei identificar os principais elementos do que constitui um amor revolucionário crítico como mostrado na Figura 1.

Figura 1 - Resumo dos elementos do amor revolucionário crítico.



Fonte: autoria própria (2022).

Como mostra a Figura 1, uma pedagogia do amor revolucionário crítico (PARC) é uma atividade política social que envolve atos de bondade, que visam à justiça democrática e à equidade. Acima de tudo, o objetivo é a humanização. Para alcançar esse objetivo, é preciso estar comprometido com o diálogo. Esse diálogo requer humildade para ouvir, fé nos outros e confiança mútua para que possamos ter conhecimento de nós mesmos e dos outros. A transformação social democrática necessária em uma pedagogia de amor crítico só pode ser possível se estivermos dispostos a doar, cuidar e agir com responsabilidade, respeito, compaixão, empatia, equidade e gratidão. Em suma, uma PARC é relacional e envolve relações de poder (poder *com*). Isso só pode ser feito com ética, paciência e tempo. Além disso, deve-se estar disposto a aceitar ser vulnerável e se envolver em práticas críticas reflexivas.

Gostaria de convidar outros pesquisadores para embarcar nessa empreitada de estudar o amor na educação. Acredito que ainda temos muito a aprender sobre esse conceito de amor ou amor revolucionário na educação. Seria interessante ver mais pesquisas para abordar algumas dessas questões (ou outras que possam surgir deste artigo): (a) O que os alunos de línguas, professores e professores educadores acreditam no que diz respeito ao amor na aprendizagem e ensino de línguas?; (b) Como o amor está presente em suas narrativas e em suas práticas?; (c) Como podemos incorporar o amor revolucionário crítico em nossa prática como professores de línguas e educadores de professores?; e (d) como esses *insights* podem ser usados para transformar ou ajudar professores e alunos de inglês em escolas públicas do Brasil?

Espero que uma das contribuições deste artigo possa ser uma melhor compreensão do conceito mais amplo de amor como mais do que uma emoção ou um conceito unidimensional. Espero que sejamos capazes de conhecer os riscos envolvidos na escolha de uma pedagogia crítica do amor e saber que, ao fazê-la, estamos combatendo a agenda neoliberal e o mundo capitalista tão focado em desempenho, eficiência, isolamento e produtividade. O conceito de amor, como explorado aqui, está ligado à justiça, ao diálogo e à colaboração. Assim, é necessário compreender e estudar o amor e suas complexidades na educação. Para isso, devemos nos comprometer e escolher o amor com todos os riscos e vulnerabilidades que ele implica. Escolher o amor significa escolher, dedicar tempo a ele e à sua prática com atividades éticas, equitativas e inclusivas em sala de aula que envolvam compreensão, escuta, doação e tempo para os alunos. Isso inclui usar histórias/narrativas (e outros métodos) para conhecer os alunos, bem como atividades que fomentem a criticidade e o diálogo. Escolher o amor revolucionário significa promover colaboração, empatia e democracia. É uma atividade social-política fundada na justiça, no respeito, no diálogo e na humildade. Finalmente, escolher o amor revolucionário implica integrar o autocuidado e ser paciente consigo mesmo (e com os outros) quando as coisas se tornam difíceis, e ser resiliente para enfrentar as lutas que vêm com essa escolha.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, Ana Maria F. *Pedagogy of love: a metasynthesis of studies in education and implications for language teaching*. 2019. 29 f - Relatório (Pós-doutorado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Letras.
- BARCELOS, Ana Maria F. Revolutionary love and peace in the construction of an English teacher's professional identity. In: OXFORD, Rebecca; OLIVERO, María M.; HARRISON, Melinda. *Peacebuilding in language education: innovations in theory and practice*. Bristol: Multilingual Matters, 2021. p. 96-109.
- BARCELOS, Ana Maria F.; ARAGÃO, Rodrigo C. Emotions in language teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, Beijing, China, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.
- BARCELOS, Ana Maria F.; COELHO, Hilda Simone H. Language learning and teaching: What's love got to do with it. *Positive Psychology in SLA*, Bristol, v. 97, p. 130-144, 2016.
- BUSCAGLIA, Leo. *Vivendo, amando e aprendendo: para compreender melhor a vida e o amor*. Rio de Janeiro: Viva Livros, 2016.

- BYRON, Amanda S. *Storytelling as loving praxis in critical peace education: a grounded theory study of postsecondary social justice educators*. 2011. 245 p. These (Doctor of Education in Educational Leadership: Curriculum and Instruction) - Portland State University, Portland, 2011.
- CHABOT, Sean. Love and revolution. *Critical Sociology*, Eugene, US, v. 34, n. 6, p. 803-828, nov. 2008.
- COLONNA, Sara; NIX-STEVENSON, Dara. Radical love: love all, serve all. *International Journal of Critical Pedagogy*, Greensboro, NC, v. 6, n. 1, p. 5-25, 2015.
- DOUGLAS, Ty-Ron; NGANGA, Christine. What's radical love got to do with it: navigating identity, pedagogy, and positionality in pre-service education. *The International Journal of Critical Pedagogy*, Greensboro, v. 6, n. 1, p. 58-82, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the city*. New York: The Continuum International Publishing Group, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*. Boulder: Westview Press, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- GIDLEY, Jeniffer. Pedagogical love: an evolutionary love. In: GIDLEY, Jeniffer. *Postformal education: a philosophy for complex futures*. New York: Springer, 2016. p. 189-206.
- GOLDSTEIN, Lisa. *Teaching with love: a feminist approach to early childhood education*. New York: Peter Lang, 1997.
- HATTAM, Robert; ZEMBYLAS, Michalinos. What's anger got to do with it? Towards a post-indignation pedagogy for communities in conflict. *Social Identities*, Abingdon, v. 16, n. 1, p. 23-40, jan. 2010.
- HOOKS, Bell. *All about love: new visions*. New York: William Morrow, 2000.
- HOOKS, Bell. *Outlaw culture: resisting representations*. New York: Routledge, 2006.
- HOOKS, Bell. *Teaching community: a pedagogy of hope*. New York: Routledge, 2003.
- HOOKS, Bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. London: Routledge, 1994.
- LANAS, Maija; ZEMBYLAS, Michalinos. Revolutionary love at work in an arctic school with conflicts. *Teaching Education*, Columbia, SC, US, v. 26, n. 3, p. 272-287, Jan. 2015a.
- LANAS, Maija; ZEMBYLAS, Michalinos. Towards a transformational political concept of love in critical education. *Studies in Philosophy of Education*, New York, v. 34, p. 31044, 2015b.
- PATIENCE, Allan. The art of loving in the classroom: a defence of affective pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, AU, v. 33, n. 2, p. 55-67, May 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n2.4>
- SCHODER, Edward. *Paulo Freire's pedagogy of love*. 2010. 92 f. These (Doctor of Education) - University of New Jersey, New Brunswick, 2010.
- SMITH-CAMPBELL, Charmaine J. *Freirean pedagogical love in P-12 education: a theory-to-practice investigation*. 2018. 347 f. These (Doctor of Philosophy) - Mercer University, Atlanta, GA, 2018.

VINCENT, Jennifer. *Teaching (with) love: relational engagement in educational settings*. 2016. 112 p. Thesis (Master of Arts) - University of Victoria, Victoria, 2016.

ZEMBYLAS, Michalinos. Towards a transformational political concept of love in critical education. *Studies in Philosophy and Education*, Dordrecht, NL, v. 34, n. 1, p. 31-44, 24 abr. 2014. Springer Science and Business Media LLC.