

A dialogicidade da amorosidade e da afetividade em contexto de cultura digital

Cecilia Decarli⁽¹⁾,
Cristiano da Cruz Fraga⁽²⁾ e
Cíntia Inês Boll⁽³⁾

Data de submissão: 08/03/2021. Data de aprovação: 24/05/2021.

Resumo – Paulo Freire deixou um grande legado humanístico e social no campo educacional, através de inúmeras obras reconhecidas internacionalmente, que refletem sobre os processos educativos emancipatórios na atualidade. Este trabalho tem por objetivos verificar as perspectivas no que tange a amorosidade e a afetividade nos processos educacionais, problematizando-os em contexto de cultura digital. A metodologia utilizada foi a análise de seis obras de Paulo Freire, nas quais verificou-se a dialogicidade entre os termos elencados para este estudo e sua abordagem em contexto de cultura digital. A amorosidade e a afetividade abordadas sob o pensamento político-pedagógico freiriano apresentam-se como possibilidades de potencializar a transformação social e democratização do ensino neste contexto.

Palavras-chave: Amorosidade. Afetividade. Freire.

The dialogicity of lovingness and affection in the context of digital culture

Abstract – Paulo Freire left a great humanistic and social legacy in the educational field, through an extensive and internationally recognized literature that reflect on the emancipatory educational processes today. This paper aims to analyze the perspectives related with loving and affection arranged in the writings of Paulo Freire and the dialogicity of loving and affection in educational processes, problematizing them in the context of digital culture. The methodology used was the analysis of six books by Paulo Freire, in which was verified the dialog between the terms listed in this study and its approach in the context of digital culture. The love and affection approached in the perspective of Freire's political-pedagogical ideas are presented as possibilities to enhance the social transformation and democratization of teaching in this context.

Keywords: Lovingness. Affectivity. Freire.

Introdução

Na perspectiva freiriana, a formação social, cultural e política do ser humano está relacionada à amorosidade, já que o amor⁴ está presente nas relações pessoais e familiares. Dessa forma, segundo o pensamento freiriano, quando o sujeito se encontra em um espaço de formação escolar, ele não deixa suas emoções guardadas. Entretanto, este ambiente não faz

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. E-mail: cecilia_decarli@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4941-8419>

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. E-mail: dacruzfraga@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8657-9831>

³ Professora doutora do Programa de em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. E-mail: cintiaboll@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1089-3271>

⁴ O termo amor encontra-se neste estudo como produto da amorosidade, pois Freire aborda o amor como fonte da amorosidade, sendo transcendente até da morte, e nesse sentido, amar é pressuposto da amorosidade (AMORIM; CALLONI, 2017).

com que só o amor esteja presente nos processos educacionais, já que, muitas vezes, há o desafeto abafando o afeto nos espaços formais de ensino, geralmente por meio da autoridade imposta no processo de ensino-aprendizagem e das regras estipuladas para a disciplina dos estudantes, prevalecendo o mando e a submissão (SABINO, 2012).

Este artigo detém-se a apresentar a dialogicidade entre amorosidade e afetividade na educação através da concepção político-pedagógica freiriana e relacioná-las ao contexto de cultura digital, através de Fraga (2012) e de outros autores contemporâneos que abordam a temática na atualidade. Após tal exposição, verifica-se a relevância do tema para os processos educativos atuais.

A amorosidade no processo de ensino-aprendizagem apresenta-se e divulga-se amplamente nas obras de Freire, tornando o seu discurso político-pedagógico humanístico um de seus legados para a educação. Segundo Freire (1997):

É impossível ensinar sem esta coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (...). É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais (FREIRE, 1997, p.10).

Freire aborda a amorosidade e a afetividade nos seus escritos. O termo afetividade provém da amorosidade, já que afeto, segundo Codo e Gazzotti, 1999, p. 48-59, são manifestações psíquicas que “[...]se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou de tristeza”.

Paulo Freire aborda o conceito de amorosidade e afetividade em diversas de suas obras publicadas. De acordo com Fernandes (2010), segundo o dicionário crítico de Paulo Freire, ele se refere à produção de sentidos e de sentir o amor como uma potencialidade e capacidade humana a qual leva a uma finalidade ético-cultural em relação ao mundo, em que a dignidade coletiva e esperança de justiça estão envolvidas na amorosidade partilhada. Maturana e Zöller (2004) definem o amor como um modo de conviver, no qual se aceita o outro como parte dessa convivência, e essa emoção gera confiança, respeito, cooperação e habilidade em ouvir o outro. Na *Biologia do Conhecer*⁵ proposta pelos autores, a aprendizagem amorosa emerge da objetividade. Sendo assim, o ato de aceitar a diferença não seria apenas tolerar o outro. De acordo com Fernandes (2010), Freire apresenta a amorosidade em suas obras incluindo o afeto como compromisso com o outro, como solidariedade e humildade, como reconhecimento da verdade do que o outro propõe na relação ao respeito às diferenças e, nesse aspecto, é possível crer que na dialogicidade empregada nesses dois termos.

Dentre as abordagens de Freire, destaca-se o conceito de dialogicidade, devido a sua relação de importância com a intenção deste artigo. De acordo com Comim (2014), em seus estudos sobre Freire, a dialogicidade representa o caráter reflexivo e transformador do diálogo. Dessa maneira, apresenta-se atrelada a ideia de construção mútua de um discurso crítico e progressista resultante de um diálogo. A dialogicidade só ocorre quando existe respeito e

⁵ *Biologia do Conhecer* é um conceito de Maturana e Zöller (2004), que define o amor como um modo de convivência que exige experiência e aceitação do outro como legítimo na relação de convivência, abrindo possibilidade de confiança, escuta, respeito e cooperação, no sentido de aceitação ética das diferenças.

consideração a fala do outro e/ou outros, constituindo-se como uma ideia coletiva. Neste sentido:

Freire não emprega a palavra dialogismo, tal como Bakhtin, mas sim dialogicidade. Ao destacar o termo desse modo, sugere-se a impressão de diálogo em acontecimento, em constante ação-reflexão. A dialogicidade ultrapassa a consideração de uma característica da linguagem (como no caso do emprego do termo dialogismo) ou uma marca discursiva e passa a ser um instrumento social de humanização do ser humano, de combate às relações assimétricas, de libertação do homem das estruturas que o aprisionam e o alienam de suas próprias condições (COMIM, 2014, p.9).

Os estudos de Comim (2014) demonstram o emprego do “dialogismo” entre os termos “amorosidade” e “afetividade” abordados por Freire ao longo de sua trajetória como educador, como uma marca da sua carreira docente, que prezou por uma educação humanizadora e de libertação da alienação. Ainda hoje, décadas após os escritos de Paulo Freire, percebe-se a atualidade emergente presente em tempos de cultura digital. Segundo Alonso (2017), cultura digital representa a denominação de uma nova conjuntura imbuída de uma grande diversificação do modo de criar, recriar, pensar e relacionar nosso dia a dia. A autora pondera que, pela primeira vez na história, a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC - dão-se, de forma intensa, nos mais diversos setores de nossa sociedade, reconfigurando os recursos educacionais e o modo como nos relacionamos. A autora argumenta ainda que a forma ou o caminho da informação se altera quando observado de uma relação mais horizontal da produção e difusão da informação:

Se antes éramos “meros” consumidores de informação, com o advento das TDIC, vislumbrou-se um processo mais horizontal de produção da informação e conteúdos. Evidentemente que esse fenômeno “põe em xeque” todo um tempo em que a informação empacotada e pasteurizada chegava àqueles que a consumiam. Não que isso tenha mudado radicalmente, mas outras formas de participação se constituem, outras maneiras de se produzir/consumir informação surgem. As redes sociais, para o bem ou mal, são veículos poderosos na criação/disseminação de informação e conteúdos, fazendo significar determinados fenômenos (ALONSO, 2017, p. 28).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que norteia o currículo da educação básica no Brasil atualmente, estabelece a abordagem de habilidades e competências socioemocionais no currículo escolar e traz, também, o conceito de cultura digital 37 vezes na sua redação, demonstrando a importância da amorosidade e da afetividade no contexto de cultura digital. Percebe-se que esse tema vem ganhando ênfase nos documentos e formações em educação e, geralmente, está atrelado ao trabalho com competências e habilidades socioemocionais (BRASIL, 2016), ainda sem mencionar, ou timidamente mencionando, o termo amor. Enquanto isso, Freire já falava de uma competência mais ampla, chamada transcendência, que significava ir ao encontro com o outro por meio do amor e da criatividade, em processo de libertação da opressão (BOFF, 2011).

Abordar a amorosidade nos processos de ensino-aprendizagem nos leva a inferir na competência de transcendência proposta por Freire e na visão de Ciência e Tecnologia crítica. Por isso, também, expõe-se aqui o conceito de cidadania digital, que surge em 1960 e consiste em determinar, através de aportes teóricos e epistemológicos da filosofia e da sociologia da ciência e da história da tecnologia, que o desenvolvimento científico e tecnológico é construído socialmente e afeta a vida social e ambiental. Sua epistemologia desfaz a visão tradicional que afirma que ciência e tecnologia trazem apenas bem-estar social, propondo uma discussão de cunho social, político e econômica (PEDRO *et al.*, 2018).

Este artigo tem por objetivos verificar as perspectivas que tangem a amorosidade e a afetividade dispostas nos escritos de Paulo Freire e analisar a dialogicidade da amorosidade e da afetividade nos processos educacionais, problematizando-os no contexto de cultura digital.

Materiais e métodos

A metodologia utilizada neste trabalho consiste na busca da ocorrência dos termos amorosidade e afetividade em algumas obras de Paulo Freire elencadas para este estudo, considerando o contexto de cultura digital.

A fim de contemplar os objetivos de verificar os termos de amorosidade e afetividade nas obras de Freire e analisar a sua dialogicidade nos processos educacionais, a metodologia desta pesquisa se caracteriza em uma abordagem qualitativa, de natureza básica com viés exploratório e procedimento de revisão bibliográfica (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Esse método foi escolhido devido à importância do tema no âmbito educacional em cenário atual. Além disso, os achados do estudo poderão servir de base para futuras pesquisas empíricas e formulação de estratégias educativas que contemplem a amorosidade e a afetividade.

Com isso, este trabalho consiste na busca da ocorrência dos termos “amorosidade” e “afetividade” em obras de Paulo Freire elencadas para este estudo, quais sejam: “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”, “Professora sim, tia não! Cartas para quem ousa a ensinar”, “Por uma pedagogia da Pergunta” e “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, considerando o contexto de cultura digital.

Resultados e discussões

Segundo Maturana (2002), o amor pode ser considerado uma das emoções mais importantes na linhagem hominídea a qual pertencemos. O autor debate o amor do ponto de vista biológico associado às interações sociais, tais como a aceitação e legitimação do outro, e enfatiza que sua falta gera casualidades, separação e ou rejeição nas relações. Baseando-se nessa perspectiva para fazer este recorte da trajetória de Paulo Freire, observa-se a abordagem das emoções como fundante de seus feitos, já que foram nítidos seus esforços para com os cidadãos, por justiça, inclusão e emancipação através da educação.

Corroborar-se com a ideia de Amorim e Calloni (2017) que, em seus escritos sobre o conceito de amorosidade em Freire, descrevem a dificuldade de elencar obras que abordam a amorosidade para o autor, já que ela aparece em muitos fragmentos e está presente em todas as suas obras, direta ou indiretamente, dessa forma optando por deterem-se à “Pedagogia da Autonomia”, também discutida neste estudo juntamente com outras obras consideradas importantes pelo seu conteúdo de cunho político-pedagógico.

Ao buscar as palavras “amorosidade”, “amor”, “afetividade” e “afeto” em algumas obras de Paulo Freire, obteve-se os números de ocorrências descritos em ordem cronológica das edições usadas no estudo, no quadro 1.

Quadro 1 - Número de ocorrências dos termos relacionados a amorosidade e afetividade nas obras selecionadas de Paulo Freire.

Obra de Paulo Freire	Ocorrência dos termos amorosidade/amor	Ocorrência dos termos afetividade/afeto
Paulo Freire. <i>"Pedagogia do Oprimido"</i> . Editora Paz e Terra; 1970.	40	1
Paulo Freire. <i>Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido</i> . Paz e Terra; 1992.	16	6
Paulo Freire, <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> . Paz e Terra; 1996.	14	9

Paulo Freire, <i>Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar</i> . Olho d'Água; 1997.	16	6
Paulo Freire; Antonio Faundez. <i>Por uma pedagogia da pergunta</i> . Paz e Terra; 1998.	4	7
Paulo Freire, <i>Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos</i> . Editora Unesp; 2000.	26	4

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A obra “Pedagogia do Oprimido”, considerado seu livro mais famoso, é onde mais se encontra a ocorrência da palavra amor e menos da palavra afetividade, mostrando que Paulo Freire não escondia ou limitava-se em falar de amor ao referir-se aos processos de ensino e prática docente (FREIRE, 1970).

A obra aborda, primeiramente, a falta de amor presente na sociedade, enquanto social-política, associada ao fato de que muitos ajudam os oprimidos, porém, como uma falsa caridade, já que a generosidade verdadeira está na luta. Freire aborda isso como “súplica de humildes a poderosos” (FREIRE, 1970, p. 17), que precisa ser transformada para luta pela restauração humana. O desamor é muito citado em relação aos opressores em Pedagogia do Oprimido. Em sua concepção paradoxal de desamor entre opressor e oprimido, Freire suscita:

Na verdade porém, por paradoxal que possa parecer, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor (FREIRE, 1970, p.24).

A obra segue elencando a opressão como falta de amor, sempre relacionando o amor ao ato de liberdade no contexto social, histórico e cultural. O termo afetividade e seus derivados não são evidenciados significativamente como o amor. Essa obra tem todo um legado para Freire e deixa explícita a importância do diálogo:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo, daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é um compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de uma libertação. Mas este compromisso, porque amoroso, é dialógico (FREIRE, 1970, p. 45).

A eloquência desse trecho nos remete ao amor como instrumento de liberdade e nunca de manipulação. A confiança gerada a partir do amor e do diálogo é muito discutida na obra “Pedagogia do Oprimido”. Nesse sentido, traz-se Maturana (2002) ao debate contemporâneo, que aborda o amor do ponto de vista biológico e sociopolítico. Segundo o autor, qualquer conduta que nos conduz ao outro é legítima e, ao estar em coexistência com os outros, estamos nos referindo ao amor. Atualmente vive-se em outro contexto e época, mas em sintonia com as ideias freirianas.

Seguindo as ideias de Freire e pensando nos professores atuais, os quais se encontram imersos no contexto de cultura digital e, por conseguinte, vivem permeados por relações virtuais e com um leque de opções oriundas da ciência e tecnologia, torna-se essencial permitir que o aluno assuma protagonismo do processo de aquisição de saberes, no qual o professor necessita do diálogo para compreender as vivências do aluno nesse sistema, não como um opressor, mas praticando o amor pelo ato de liberdade e permitindo a expressão dos sujeitos. Para Sawaia (2003), a disposição natural de preservação da vida requer a ampliação

de suas diferentes possibilidades e esse ato fundamenta o processo de humanização, ou seja, emoções como a alegria, a felicidade e a liberdade são necessidades tão fundamentais quanto as outras e, assim, essenciais para o ensino em tempos de interação tecnológica.

A obra *Pedagogia da Esperança* (1992) nos remete a um reencontro com o conteúdo exposto em *Pedagogia do Oprimido* (1970), no qual novamente Freire faz referência à importância de sentir raiva, já que a raiva e o amor juntos conduzem à esperança. Em suas palavras, essa associação se define da seguinte forma:

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (FREIRE, 1992, p. 9).

Quando se aborda essa ideia à luz do que escreve Fraga (2012), sob o pressuposto de seus estudos sobre tecnologia digital e a inteligibilidade do sensível- um lugar para a emoção, a autora, ao se referir a relação entre ciência e tecnologia moderna, afirma que os produtos derivados de ambas compõem uma série de construções de significações, fazendo parte da vida social e cultural, e as tecnologias e seu uso também são experiências. O ato de vivenciar o processo, exemplificado por Freire, e o sabor da experiência, anunciado por Fraga, dentro do contexto atual, se conversam em épocas e produtos diferentes usados no ensino.

O livro “*Pedagogia da Esperança*” segue abordando muito o contexto de lutas dentro de uma perspectiva histórico-política da educação, fazendo críticas à educação bancária, da qual visualiza-se traços no sistema educacional atual. Em relação à afetividade, Freire comenta que há um tipo de professor que não considera bancário: aquele que relaciona tema e conteúdo de aulas a uma relação de respeito e de afeto, que chama de “quase amorosa”, no qual o professor atua como aproximador e o aluno como desenvolvedor de capacidade crítica. Segundo as ponderações de Sawaia (2003), o professor desenvolve a alfabetização, mas também “afetização”. O autor afirma que laborar os afetos é contribuir fortemente para os importantes processos que constituem os indivíduos para liberdade, ressaltando que somente as pessoas livres serão capazes de desenvolver a gratidão e a amizade.

Em “*Pedagogia da Autonomia*”, Freire (1996) cita 14 vezes o termo amorosidade e seus derivados, e essa obra é que mais enfatiza a amorosidade freiriana, já escolhida por Amorim e Calloni (2017) para discorrer sobre o tema. Freire (1996) define a convivência amorosa com os alunos como um saber necessário a prática docente, e elenca a postura aberta ao diálogo, provocando os alunos no contexto social, histórico e cultural do conhecimento. Nas palavras de Freire (1996, p.7): “Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento, onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados”.

Ainda na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) define como amoroso aquele professor que busca engajamento e defesa dos direitos e condições para que cumpra seus deveres, como cidadão lúcido, participativo e transformador. Sawaia (2003) ressalta que o respeito pela plenitude dos sujeitos ultrapassa as condições mínimas de se manterem vivos. O autor argumenta que se faz necessário lutar contra tudo que impede a liberdade e a felicidade individual e coletiva.

O cultivo da humildade e da tolerância também são pontos cruciais na amorosidade freiriana: “Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento?” (FREIRE, 1996, p.35). Desenvolver amorosidade, neste viés, é o ato de se colocar no papel de comprometimento com o processo formador do qual o professor faz parte,

em que ele deve estar inserido e gostar de sua relação prática com os alunos, fazendo a luta contra ofensores de forma crítica e política consciente.

Desde 1996, ano de publicação da obra *Pedagogia da Autonomia*, ao falar de avaliação, Freire citava os sistemas avaliativos como verticais e hierárquicos, os quais, segundo ele, fazem-se passar por democráticos e, nesse quesito, o termo amorosidade enfatiza novamente a liberdade. Isso não significa ser contra processos avaliativos, mas ter resistência aos métodos silenciados com que a avaliação é conduzida na maioria das vezes, em palavras do próprio autor: “A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação” (FREIRE, 1996, p.59).

A amorosidade nos processos de avaliação considera a compreensão do aluno como um ser único, social e proveniente de diferentes realidades. Nessa mesma perspectiva, Marcelo (2011) aborda a crise de identidade na profissão do professor e a associa como parte do conjunto de itens que levam ao insucesso escolar, citando o uso das novas tecnologias como um novo compromisso em relação a disponibilidade para uso em sala de aula.

A obra *Pedagogia da Autonomia* aborda ainda as virtudes da amorosidade, quais sejam:

[...]respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p.61 e 62).

Além das virtudes elencadas por Freire, ele acresce e enfatiza com frequência a luta política por direitos e respeito à tarefa de ser professor, demonstrando preocupação com o bem-estar do professor também. Freire enfatiza que não se conduz o processo de ensino-aprendizagem apenas com ciência e técnica e que o professor é o detentor de saberes na sua área, mas que é preciso agir com respeito e compreensão aos alunos que não possuem as mesmas condições em relação ao uso de tecnologia e, além disso, permitir que o aluno assuma seu protagonismo diante dos processos formadores do qual está inserido.

Fraga (2012) faz relação à linguagem do sensível como produtora de sentidos. Então, ao fazer uso de tecnologias por meio síncrono ou assíncrono com os alunos, o professor também necessita das virtudes elencadas por Freire e da competência de transversalidade.

Em contraponto, o próprio Freire afirma que a prática afetiva na educação deve se complementar a uma formação científica séria. Em Freire (1996, p. 73), “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança.”, referindo-se a uma formação que não pode ser meramente técnica, que não provém transformações e desacomodação, na qual o professor não é mero “adestrador” ou “repassador de saberes”. Fraga (2012) vai ao encontro a esse pensamento em tempos de tecnologias e cultura digital, quando elenca a importância da significação em relação aos produtos tecnológicos utilizados, já que as tecnologias midiáticas, por exemplo, produzem diferentes semas culturais, que envolvem uma condução do trabalho docente para respeito à diversidade e o desafio de trabalhar conceitos culturais e sociais relevantes em relação aos sentidos abordados pelas tecnologias midiáticas utilizadas na sala de aula, onde somente domínio técnico não serve, tornando-se essencial a sensibilidade e a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Ao nos remeter-se ao ato de colocar-se no lugar do outro, é interessante trazer o verbo “sonhar”, que aparece relacionado à amorosidade. Freire (1996) considera relevante que a prática educativa permita ao aluno sonhar, e que este seja amparado pelo professor em relação aos seus sonhos, nos remetendo às reflexões coletivas e ao atendimento individual do aluno, em que o professor conhece as múltiplas realidades discentes e isso fortalece o vínculo entre

professor/aluno, o que na visão freiriana não significa se tornar um terapeuta, mas exercer uma abertura humanística.

Neste sentido, Freire (1996) aborda ao longo desta obra, ainda, o emocional, trazendo sentimentos vistos como negativos e elegendo, novamente, a raiva como principal, como um sentimento necessário para que ocorra luta e processo de transformação contra a violência que ele denomina por desamor, ressaltando que a raiva não pode perder limites. Freire (1996, p. 39) cita um motivo de permissão do sentimento de raiva no processo educativo pelo viés político “Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim”. A importância da raiva para a defesa de uma educação libertadora, séria, solidária e amorosa fica evidente no conceito de amorosidade de Freire, demanda muito pertinente e atual no ensino.

Ao referir-se, mais especificamente, ao termo afetividade em “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996) aborda a formação de professores. Ele menciona que professores em exercício e em formação precisam reconhecer o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da intuição, perpassando o campo epistemológico e demonstrando que a formação inicial e continuada é um processo fundamental para o despertar da amorosidade e afetividade docente.

Em tese, Freire (1996) expressa muito bem o que já discute-se na introdução deste artigo, quando se refere à afetividade, em suas próprias palavras, em relação à abertura do querer bem:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 1996, p.72).

As colocações freirianas suscitam muito a relação humanística nos processos de ensino que, há mais de duas décadas, ainda ecoam pelas instituições de ensino. Muito se discute e visualiza-se nos espaços formais de ensino sobre o medo de perder a autoridade docente quando se discute os processos afetivos. Em relação a isso, Freire (1996) esclarece que não se pode privilegiar um aluno em uma avaliação pelo nível afetivo estabelecido com ele, mas sim conduzi-lo da melhor forma. O ser humano, enquanto ser complexo que é se constitui de uma totalidade, expressa por Morin:

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio [...]. Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte (MORIN, 2001, p. 58-59).

Em tempos de cultura digital, em que cabe ao professor moderno buscar e fazer parte do mundo virtual instaurado na sociedade atual, esse debate se torna essencial, pois entende o aluno em sua totalidade, como um ser que relaciona-se de diferentes maneiras, sempre evoluindo e aprendendo a ser “gente”, permeado de uma série de processos virtuais e pessoais, denominado por Canevacci (2009) como multívíduo, no qual existem vários “eus” em uma mesma pessoa (plural). Ao associar-se este termo ao aluno, pode-se analisá-lo como: aluno, filho, colega, amigo, chefe do time, que participa ou é frequentador de uma igreja e outros exemplos relacionados às suas atividades.

A obra “Professora sim! Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar” também foi escolhida neste estudo, por possuir um diferencial das demais: abordar o professor enquanto

profissional, no sentido de um sujeito de luta. A primeira ocorrência de amorosidade nos escritos aparece neste viés:

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (FREIRE, 1997, p.9).

Freire faz uma analogia entre professora e tia. Ao mesmo tempo em que não reduz a tarefa de ser professor a ser tia, relata que a professora pode ter sobrinhos, então, será tia e professora, e pode ensinar. Porém, não é qualquer tia que é professora, já que ensinar envolve uma profissão. Entende-se que essa capacidade de ensinar e as atribuições inerentes ao professor tornam-se essenciais em tempos de ensino remoto e de amplitude da Educação a Distância, em que o professor se faz presente mesmo sem presença física. Neste sentido, Tébar (2011) aponta três aspectos para melhoria na educação, que são: maior domínio dos professores em relação ao sociocognitivo na aprendizagem, a criação de ambientes interativos de aprendizagem e o desafio de tornar estes cognitivamente eficazes, relacionados à organização do sistema educacional. Portanto, o professor moderno é capaz de desenvolver amorosidade através das tecnologias escolhidas e por meio de uma linguagem sensível empregada na comunicação que ocorre nos processos de ensino.

Freire (1997) faz uma crítica referente ao salário dos professores já naquela época e anuncia que não é justo o que recebem “muitos heróis amorosos e inteligentes”, explicitando que enxergava essa característica nos professores. Para ele, o ato de ensinar já precisa ser amoroso e não só a relação com o aluno, sendo necessário um comprometimento interno ao ato de lecionar e, aí, cita em quase todas suas obras, o sentido da luta na educação, “[...] a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo (FREIRE, 1997, p. 42). Essa crítica à desvalorização docente e ao trabalho docente realizado com empenho e valoração é muito válida e pertinente, fazendo-se “viva” atualmente.

A obra aborda ainda as cartas que, segundo Freire (1997), enfatizam o sentido de ousar ser amoroso na educação sem ser chamado de anticientífico, por não haver processo de ensino puramente cognitivo, já que o sujeito não se despe de suas emoções quando está no espaço escolar. Nesse sentido, em contexto atual pode-se considerar como relevante a linguagem do sensível mesmo em meios digitais, como produtora de sentidos (FRAGA, 2012).

Na obra “Uma pedagogia da Pergunta”, a qual Freire dedicou aos que fazem educação popular, aparecem mais vezes termos relacionados a afetividade do que a amorosidade. Essa obra consiste em uma conversa de Paulo com o filósofo Antonio. Freire e Faundez (1998) referem-se ao afeto como algo que deixa tudo mais leve, mais livre, novamente dando créditos à liberdade como recorrente dos processos que envolvem amorosidade. Freire refere-se também à afetividade envolvendo o corpo:

A mim sempre me pareceu uma violência esta “distância” fria do corpo que, pelo contrário, para mim é algo extraordinário. O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! Não foi rara a vez que pondo a minha mão afetivamente no ombro de alguém, tive-a, de repente, no ar, enquanto curvando-se, o corpo tocado recusava o contato do meu (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 15).

Freire fala sobre a expressão controlada que se tem em relação ao corpo e sentimento com o outro em forma de respeito, fazendo com que os sentimentos e a amorosidade sejam rigorosamente disciplinados, e que esse respeito tem relação a não querer assumir um compromisso com o outro (FREIRE; FAUNDEZ, 1998). Esse tipo de relação é muito presente na educação. Muitas vezes, os professores não se abrem para conhecer a realidade do aluno,

não só por uma posição hierárquica, mas porque não estão prontos ou adaptados a se doarem na causa do outro, através do diálogo e da luta coletiva, fato esse que potencializa os processos de ensino-aprendizagem.

Em “Pedagogia da Indignação”, Freire (2000) demonstra por meio de cartas pedagógicas, sua indignação ao sistema educacional, tal como suscita o nome da obra. Assim como em Pedagogia da Esperança, ele aborda a raiva como necessária para o processo de indignação com as injustas que fazem sentido ao amor.

Freire (2000) aborda falas sobre amorosidade e amor sob uma perspectiva de amor à vida e à natureza. Ele ressalta também a amorosidade pelo ato de liberdade e todo seu caráter transformador, pois o professor que respeita esse sentimento perpassa a objetividade, do ato mecânico e técnico, na qual a amorosidade, em caráter coletivo, pode resultar em um mundo melhor. Novamente, elencando as próprias e insubstituíveis palavras de Freire:

Os corações amorosos se irmanam e fazem um mundo melhor. Do ponto de vista mecanicista, a subjetividade é simples reflexo das condições materiais. Transforme-se a objetividade e a subjetividade automaticamente muda. A educação, por isso mesmo, é tarefa para depois da transformação. Numa perspectiva não objetivista mecanicista nem subjetivista mas dialética, mundo e consciência se dão simultaneamente (FREIRE, 2000, p.41).

Freire (2000) sugere que o processo de ensino-aprendizagem não deva resumir-se à objetividade, às equações exatas como o resultado pré-estabelecido. Ele acrescenta que esse processo deva ocorrer de forma humana e natural, produzindo mais incertezas do que certezas e mais transformação do que repetição. Segundo Bondía (2002), em seus estudos sobre a experiência e o saber advindo dela, a experiência legítima está atrelada à humanidade, tem caráter mais vivo, que evolui e se transforma, diferente dos experimentos repetitivos, predizíveis e previsíveis.

Em sua primeira carta, Freire (2000) aborda o afeto em relação ao dizer “não”. Considera-se importante trazer para este manuscrito, já que inicialmente comenta-se sobre a dificuldade do uso do termo amor no ensino, pelo receio em relação aos limites, segundo o autor:

A demonstração permanente do afeto é necessária, fundamental, mas não de afeto como forma de arrependimento. Não posso pedir desculpas a meu filho por ter realmente feito. É tão mau isso quanto não explicitar meu sentimento por um erro que não cometi. É por isso também que não posso dizer não a meu filho por tudo e por nada, um não que atende ao gosto de meu arbítrio. Devo ser coerente ao dizer não como ao estimular um filho a dizer sim (FREIRE, 2000, p. 19).

Nesta citação, Freire explica que o afeto é necessário, mas que não cabe a ele ser utilizado como arrependimento, evidenciando que um não bem colocado e com respaldo é muito educativo e pode ser um ato de afeto, já que estimula ao próprio sim do filho e, no caso da escola, do aluno. Freire(2000) afirma novamente que afetividade e amorosidade são fatores básicos para a educação e para a vida.

Frente a tantas contribuições de Freire, procura-se compreender como estas se inter-relacionam no contexto de cultura digital. Segundo Ferreira (2009), a cultura digital em si já cria uma cultura, na qual a escola deveria utilizar-se dos mecanismos de comunicação e informação como possibilidade na educação, pois lidar com isso gera sentimento de autonomia, fortalecimento da relação com o mundo, desperta curiosidade e fortalece a linguagem verbal e escrita, bem como conecta temas.

Evidencia-se a relação do conceito abordado por Freire de dialogicidade e seu caráter coletivo com as novas viabilidades típicas da cultura digital. Soa pertinente imaginar Freire em tempos de cultura digital, ainda mais quando se reflete sobre sua luta por uma educação reflexiva capaz de realocar os sujeitos numa postura de empoderamento social e histórico. Freire (1967) destaca, na obra “Educação como Prática para a Liberdade”, sob as ideias de

Fanon⁶, que elenca a “elevação do pensamento” das massas na obra “Los Condenados de la Tierra”. Essa elevação ocorre quando o exercício da autorreflexão pode resultar na conscientização e mudança de postura. Esse movimento auxilia na conscientização dos cidadãos e sua inclusão, não mais como mero telespectador de sua história, mas sim como um dos autores da história. Essas possibilidades de acesso e de participação na produção e distribuição do conhecimento em tempos de cultura digital podem auxiliar no processo de libertação social, tão defendido por Freire nos processos educacionais. Lemos (2009) ressalta, em suas análises sobre cultura digital, as diferentes e necessárias formas de lidar com a distribuição e a produção coletiva e colaborativa da informação típica dessa cultura que se apresenta com um certo ineditismo na história. O autor argumenta sobre a dimensão democrática comunicacional que observa-se na cultura digital, apontando o quão significativo podem ser os impactos sociais decorrentes da disseminação informativa em diversos formatos com alcance global, sem a necessidade de grandes recursos econômicos e autorização ou mediação de instituições.

Neste sentido, disseminar a informação através de uma linguagem sensível e permeada de amorosidade e afetividade nos espaços formais de ensino gera impacto positivo no âmbito educacional. Para Maturana (2002), o amor gera um espaço de interações recorrentes, abrindo espaço de convivência e os processos de conduta que constituem a linguagem fundam o lado humano. Conclui-se essa asserção com as palavras de Freire relacionadas a capacidade do bem-querer, que demonstram que seus escritos seguem atuais e pertinentes:

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido (FREIRE, 1996, p. 53).

Considerações finais

Refletindo em relação aos processos de ensino-aprendizagem atuais, em contexto de cultura digital, percebe-se que a escola brasileira necessita de mudanças estruturais e no processo político pedagógico de ensino, pois o ambiente escolar ainda carrega traços típicos da educação bancária. Diante deste cenário, a amorosidade e a afetividade abordadas há décadas por Freire, tão atuais e emergentes, e que neste momento exige que o professor disponha de estratégias alternativas para acolher e conduzir o processo de ensino-aprendizagem, utilizando as tecnologias e exercendo a compreensão do amor e afeto em uma educação de caráter humanizadora.

As obras de Freire analisadas abordam dialogicamente os termos amorosidade e afetividade e seus derivados, em que é notória sua importância no debate de assuntos sociais, políticos e específicos do processo de ensino-aprendizagem. Isso demonstra a expressividade do pensamento e do trabalho de Paulo Freire acerca deste tema, já que muitos autores contemporâneos abordam o amor propriamente dito em seus escritos, mas ainda visualiza-se receio de seu uso na prática por professores. Isso ocorre porque é necessário que se aborde o tema nas formações de professores e nos currículos de formação inicial das licenciaturas.

Freire relaciona a amorosidade com a liberdade e a luta, do viés dos direitos e deveres dos alunos que, porventura, encontram-se em posição de oprimidos e do viés da valorização

⁶ Quando Freire refere-se a Fanon, está citando um pensador africano chamado Frantz Fanon, médico psiquiatra, nascido na ilha de Martinica, que considera uma voz pelos oprimidos, especialmente os africanos, da Argélia e da Tunísia, Fanon foi militante da Frente de Libertação Nacional da Argélia.

do professor, que estabelece amor pelo ato de ensinar, mas que também enfrenta uma desvalorização da classe pelo sistema político educacional.

Ao nos remeter-se aos tempos de cultura digital, verifica-se que o trabalho do professor se torna exaustivo em muitas situações pela maneira que o sistema educacional rege a profissão e os seus processos inerentes, fazendo com que os avanços tecnológicos e científicos não tragam somente bem-estar social (embasado no termo cidadania digital), mas também preocupações e pauta de luta na educação, trazendo mais uma vez a presencialidade das palavras de Freire a atualidade.

Esta revisão acerca das obras de Freire demonstra sua atualidade na educação e a importância da amorosidade e da afetividade sob a perspectiva freiriana no contexto de cultura digital, que compreende o ser humano do ponto de vista biológico, social, cultural e como sujeito inserido em um sistema educacional político-pedagógico, em intervenções físicas e virtuais.

A amorosidade e a afetividade oriundas do pensamento e das ações freirianas na educação utilizam o amor e o afeto como agentes de transformação social, de luta, democratização, possibilidade, liberdade, respeito e como sinônimo de humanidade, através do pensamento político-pedagógico freiriano para os processos educativos emancipatórios na atualidade em contexto de cultura digital.

Referências

ALONSO, K. M. Cultura digital e formação: entre um dever e realidades pungentes. 23-27, in CERNY, R. Z.; RAMOS, E.M.F.; BRICK, E.M.; OLIVEIRA, A.S.; SILVA, M.R. **Formação de Educadores na Cultura Digital, a construção coletiva de uma proposta**. 1ª ed.

Florianópolis, 2017. Disponível em:

<https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF_Formacao_de_Educadores_na_Cultura_Digital_a_construcao_coletiva_de_uma-proposta3.pdf> Acesso em 10 ago 2020.

AMORIM, F. V.; CALLONI, H. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire.

Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4807/pdf>> Acesso em 10 ago 2020.

BOFF, L. Transcendência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, E. e ZITKOSKI, J. (Orgs.).

Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 407-408.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28, 2002. Disponível

em:<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: versão preliminar segunda versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 10 ago 2020.

CANEVACCI, M. **Comunicação visual**. São Paulo: Brasiliense. 2009.

CODO, W. & GAZZOTTI, A.A. Trabalho e Afetividade. In: CODO, W. (coord.) **Educação, Carinho e Trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

COMIM, S. F. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30|n.03, p.245-265, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a11.pdf>> Acesso em 10 ago 2020.

FERNANDES, C. Amorosidade, 81-83. In: STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2010.

FERREIRA, J. Política da cultura digital In: SAVAZONI, R. COHN, S. **Cultura digital.br**, Azougue editorial, 2009.

FRAGA, D. Seis propostas para a educação linguística na era da escrita com luz. In: FRAGA, Dinorá; AXT, Margarete. (Org.). **Políticas do Virtual**: inscrições em linguagem, cognição e educação. São Leopoldo: Unisinos, 2012, v., p. 115-133.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 35. ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Paz e Terra; 1992.

FREIRE, P. **O que é método Paulo Freire**. 8. ed. São Paulo (SP): Brasiliense; 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Paz e Terra; 1998.

LE MOS, A. **O que é a Cultura Digital, ou Cibercultura?** (2009). **Cultura digital.br**, Azougue editorial, 135-149. Disponível em: <<http://culturadigital.br/files/2010/02/cultura-digital-br-2.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2020.

MARCELO, C. La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? **CEE Participación Educativa**, 16, p. 49-68, 2011.

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

MATURANA, H.; ZÖLLER, G. V. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PEDRO, W. J.A.; SOUSA, C. M.; OGATA, M. N. Cidadania Digital e educação. 98-101, 2018. In: MILL, D. **Dicionário Crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/SP, Papyrus, 2018.

SABINO, S. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente**: uma presença silenciosa. São Paulo: Paulinas, 2012. (Educação em foco).

SAWAIA, B. B. Fome de felicidade e Liberdade, p. 53-64 In: CENPEC- Centro de Estudos e pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/uploads/F547_055-05-00001%20Muitos%20lugares%20para%20aprender-OK.pdf> Acesso em 10 jul 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p.31 -42.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2011.