

AMOR PEDAGÓGICO: bem-querer, afeto e precarização docente

Claudia Regina Bomfim da Fonseca²⁰

Renato Simões Moreira²¹

Resumo

Fazer o que gosta, amar o que faz. Senso comum e docentes são afeitos à ideia de que a educação é uma atividade ideológica e apaixonada e de que o magistério é uma ação predominantemente “amorosa”. Que dizem os sentimentos em relação à prática docente em nossa sociedade? Para responder a essa questão, este artigo propõe que: 1) os sentimentos sejam considerados como algo culturalmente construído, a partir da análise das discussões das ciências sociais acerca da naturalidade e universalidade das emoções; 2) que se problematize se o amor, alardeado no imaginário popular como indispensável à atuação docente, não seria uma construção social que, enquanto confere uma suposta dignidade inefável aos educadores, também joga sobre seus ombros um fardo demasiadamente pesado. Considera-se, portanto, que o mito do afeto e do carinho, como imprescindíveis à educação, aprisionariam o fazer docente em determinados estereótipos bastante desvantajosos para os sujeitos, resultando na precarização de sua atividade.

Palavras-chave: Amor e docência; Antropologia das emoções; Precarização do trabalho docente; Identidade docente.

PEDAGOGICAL LOVE: well-wishing, affection and teacher precariousness

Abstract

Do what you like, love what you do. Common sense and teachers are accustomed to the idea that education is an ideological and passionate activity and that teaching is a predominantly “loving” act. What do feelings say about teaching practice in our society? To answer this question, this article proposes that: 1) feelings be considered as something culturally constructed, based on the analysis of discussions in the social sciences about the naturalness and universality of emotions; 2) to question whether love, touted in the popular imagination as indispensable to teaching, would not be a social construction that, while conferring a supposedly ineffable dignity to teachers, also places an excessively

²⁰ Doutora em Antropologia (UFRJ).

²¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Brasil. Professor da Secretaria Municipal de Mesquita, Brasil.

heavy burden on their shoulders. It is considered, therefore, that the myth of affection and kindness, as essential to education, would imprison the teaching practice in certain stereotypes that are quite disadvantageous for the subjects, resulting in the precariousness of their activity.

Keywords: Love and teaching; Anthropology of emotions; Precariousness of teaching work; Teaching identity.

AMOR PEDAGÓGICO: bien querer, afecto y precariedad docente

Resumen

Haz lo que te gusta, ama lo que haces. El sentido común y los docentes están acostumbrados a la idea de que la educación es una actividad ideológica y apasionante y que la enseñanza es una acción predominantemente "amorosa". ¿Qué dicen los sentimientos sobre la práctica docente en nuestra sociedad? Para responder a esta pregunta, este artículo propone que: 1) los sentimientos sean considerados como algo construido culturalmente, a partir del análisis de las discusiones en las ciencias sociales sobre la naturalidad y universalidad de las emociones; 2) cuestionar si el amor, pregonado en el imaginario popular como indispensable para la enseñanza, no sería una construcción social que, si bien confiere a los educadores una dignidad supuestamente inefable, también les impone una carga excesivamente pesada. Se considera, así, que el mito del afecto y del cariño, como elementos esenciales de la educación, recluiría la práctica docente en ciertos estereotipos desventajosos para los sujetos, redundando en la precariedad de su actividad.

Palabras clave: Amor y enseñanza; Antropología de las emociones; Precariedad del trabajo docente; Identidad docente.

Somente um amor incompleto pode ser romântico.

(Woody Allen)

Essa epígrafe foi retirada do filme *Vicky, Cristina, Barcelona*, de Woody Allen. Uma película que exalta as virtudes do amor – sublime e arrebatador –, mas também faz sua desconstrução – caprichoso e inconveniente –, porque é um sentimento verossímil, e não sua idealização. O amor idealizado é intenso e devastador, mas nunca prosaico, porque não se presta às exigências mesquinhas impostas pela vida cotidiana.

Fosse-nos possível dar nova redação à frase, diríamos que apenas o amor não consumado pode ser romântico. Pois só o amor não realizado se pode idealizar. Essencialmente, é o que caracteriza o Romantismo, movimento estético do século XIX: a idealização da realidade. A natureza idealizada por nossos poetas era exuberante refúgio para o índio, herói também idealizado para suprir nossa carência por cavaleiros de capa e espada que nos representassem os valores pátrios. O amor romântico, pérola das idealizações, era único, irresistível, arrebatador – salvava ou levava à perdição, matava ou vivificava.

Mas não é o Romantismo inventor do amor idealizado, embora tenha representado sua apoteose na sociedade ocidental. Vale acrescentar que antes dele temos a consagração da história de Romeu e Julieta, contada por Shakespeare em forma de tragédia. Tal história, em suas linhas gerais, já circulava em poemas e outras formas de narrativa antes de sua versão teatral, mas é no Renascimento que toma conta do imaginário popular. Segundo Nogueira (2020), a história de Romeu e Julieta vive em poemas, filmes, séries, esculturas e pinturas, moldando a visão que, até hoje, temos de amor.

Em um artigo, Benzaquem de Araújo e Viveiros de Castro (1977) já nos chamavam a atenção para o fato de que nessa tragédia teríamos uma espécie de “mito de origem” da noção moderna de amor. Os autores partem da concepção de mito de Lévi-Strauss (1975): uma narrativa na qual as sociedades discutem suas contradições e tensões. A “autoria” do mito seria, portanto, coletiva, posto

²²Fazemos referência ao título brasileiro do longa-metragem *West Side Story*, de 1961, que foi refilmado por Steven Spielberg, em 2021.

que a história contada reflete conflitos que dizem respeito ao grupo social do qual faz parte. Isso posto, nos sentimos autorizados a perceber essa narrativa como algo mais do que a visão de seu autor; é possível “entrever uma forma de representar e vivenciar o amor comum a toda uma coletividade que se reconhece nessa narrativa” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 50). Tomada como mito, a tragédia de Romeu e Julieta nos mostra uma noção de amor como algo proveniente do íntimo do sujeito, que o faz se voltar contra o social e a ele impor sua vontade. O amor se apresenta como um sentimento de origem sobredeterminada, em nome do qual o indivíduo se rebela contra qualquer determinação que se oponha à sua vivência plena. Um sentimento embebido pela ideologia individualista (ibidem).

Ainda sobre mitos, diz uma história mais antiga que, enciumada das atenções recebidas pela princesa Psiquê, enquanto seus templos esvaziavam, Vênus incumbiu seu filho Cupido de feri-la com suas setas mágicas, para que se visse perdida de amores pelo mais repulsivo dos homens. Mas volta-se o feitiço contra o feiticeiro: Cupido se esgueira pelo quarto de Psiquê, com uma flecha ajustada em seu arco; contudo, capturado num instante fugaz pela beleza de seu alvo, acaba ferindo a própria perna, quando a beldade, ainda em seu sono, esbarra-lhe a mira. O deus vê-se preso por seus artifícios, enamorado pela mulher que deveria enfeitiçar.

Em Romeu e Julieta ou em Cupido e Psiquê, o que se percebe é que os mitos estabelecem pontes entre o sensível e o inefável. Nas palavras de Fernando Pessoa, “o mito é o nada que é tudo” (1998, p. 21), e experiências arquetípicas ganham textura e consistência, graças às narrativas míticas. O amor, é claro, não escaparia a este recurso simbólico, sendo retratado classicamente como um menino alado, às vezes, com seus olhos vendados – pois o amor é cego –, trazendo às mãos um arco e uma aljava de flechas encantadas às costas. Embora Cupido, chamado Eros pelos gregos, encarne o amor sensual, é interessante observar a flexibilidade desse mito, que se presta a diversas interpretações, inclusive de viés pedagógico.

Os mitos nos mostram que, para o Ocidente, o amor tem muitas faces e se apresenta como uma reação que pode fugir ao controle da pessoa. Aqui buscamos questionar a ideia que atribui às emoções, de um modo geral, e ao

amor, de forma específica, um caráter impulsivo que, assim como os fenômenos corporais, foge ao nosso controle. Estamos partindo dos pressupostos das ciências sociais que veem a existência de um aprendizado emocional que é internalizado desde muito cedo, deixando de ser percebido como uma forma cultural de viver os sentimentos.

Indo além, também nos propomos a problematizar o amor, alardeado no imaginário popular como indispensável à atuação docente. Não seria uma construção social que, enquanto confere uma suposta dignidade a educadores, também deposita sobre seus ombros um fardo? Não seria essa imagem seta enfeitada, quimera alimentada pelo senso comum, uma inculcação ideológica mais afeita à alienação do educador quanto às condições em que se vê obrigado a atuar que condição *sine qua non* para o exercício de seu ofício?

Professor, "sois o sal da terra e a luz do mundo"²³

E você agora tem aquela cultura de dizer nas sextas-feiras. Ai que bom que "sextou". Ou seja, vou pra casa, vou me divertir... Eu, sinceramente, eu amo é quando amanhece uma segunda-feira. Pra mim, o "sextou" não existe porque eu não tenho um emprego. Eu escolhi um trabalho que eu amo fazer. (Professora Virene)

Fazer o que gosta, amar o que faz. O que os sentimentos em relação à prática docente nos dizem sobre ser professor/a em nossa sociedade? O depoimento da professora Virene torna-se ilustrativo na medida em que nos faz questionar quais são as condições de existência de tais narrativas. Tratá-las como discurso nos leva ao exercício de relacionar as falas de algumas professoras às estruturas que elas estruturam e pelas quais estão estruturadas (BOURDIEU, 2007), fazendo-nos considerar algumas discussões acerca da relação entre sentimentos e poder, entre sentir e expressar sentimentos, entre emoções e construção de identidade. Isso se dá porque duvidamos da naturalidade e universalidade das emoções, já que estamos partindo do pressuposto que entende os sentimentos como algo culturalmente construído.

²³Primeiro verso do poema *Exaltação de Aninha*, de Cora Coralina.

Consideramos que as emoções servem como símbolos na construção da subjetividade e que isto pode ser político e estar relacionado a uma localização e época determinadas (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990). Essa abordagem teórica nos ajuda a pensar os discursos emocionais como atos pragmáticos e desempenhos comunicativos, já que reconhecer que o que as pessoas dizem seria inseparável *da* e interligado à dinâmica das relações de poder na vida social. Significaria, também, perceber que a vida social e política deve ser vista como um produto das interações entre indivíduos, cujas práticas são informadas pelos discursos disponíveis.

Essa dimensão micropolítica dos sentimentos mostra como as emoções são tributárias de relações de poder entre grupos sociais, servindo simultaneamente para expressar e reforçar tais relações. Isso se dá porque a pessoa faz mais do que manifestar os seus sentimentos, “ela os manifesta a outrem, ou seja, ela os manifesta a si mesma exprimindo-os aos outros e por conta dos outros” (MAUSS, 2005, p. 332).

Partimos, pois, de uma concepção da relação entre sociedade e emoção como “via de mão-dupla” – em que as emoções são socialmente configuradas ao mesmo tempo em que participam da modelagem da estrutura social. Esse pressuposto nos remete, de novo, a Mauss (2005), que considerou que “as expressões coletivas, simultâneas, de valor moral e de força obrigatória dos sentimentos do indivíduo e do grupo são mais que simples manifestações, são sinais, expressões compreendidas, em suma uma linguagem” (ibidem, p. 332).

Entrei no doutorado dando aula como [professora] substituta e, assim, aí foi paixão total... assim, fiquei completamente apaixonada... inclusive, o salário na época era muito baixo, era, assim, quase uma ajuda de custo pra poder ir à faculdade e voltar... mas foi aquilo que... eu falei: nossa é isso é isso que eu quero fazer! (professora Lúcia)

Mais um exemplo de relato que nos mostra a recorrência de sentimentos que indicam a existência de uma gramática das emoções que, talvez, expressem muito mais do que sentimentos individuais ou universais. Outra vez, nos encontramos diante do amor pela docência, da paixão pelo que faz como guia.

Na trajetória sobre o estudo das emoções, encontraremos Michelle Rosaldo (1984), que encabeçaria a corrente “relativista” desses estudos, cuja tônica seria

o rompimento com a crença na existência de qualquer aspecto essencial nas emoções, já que estas seriam construtos culturais de natureza variável. Reconhecer o fato de que o sentimento sempre recebe sua forma através do pensamento, e de que o pensamento é carregado de sentidos emocionais, é seu ponto central (ibidem).

Essa tentativa de esclarecer a fronteira entre pensamento e sentimento também levou outros autores a elaborarem propostas que examinariam a forma como a sociedade euro-americana conceberia hegemonicamente o plano emocional: como uma oposição entre razão e emoção. Em meio a esta análise, foi possível perceber como as emoções são tributárias de relações de poder entre grupos sociais, servindo simultaneamente para expressar e reforçar estas relações. Partindo da noção de discurso de Foucault – entendida como uma fala que forma aquilo sobre o que se fala, ao invés de manter com ele uma relação de referência – uma outra perspectiva, batizada de “contextualista”, se interessou pela capacidade que as emoções têm de atualizar, na vivência cotidiana, aspectos de nível macro da sociedade em que vivem (LUTZ, 1988). Essa micropolítica das emoções buscou mostrar como a gramática da emergência e da expressão dos sentimentos pode iluminar aspectos da organização social, tal como a vivência das hierarquias, já que o discurso sobre as emoções é também uma fala sobre o exercício do poder.

O mítico amor, presente em relatos de docentes e no senso comum, parecer trazer em seu bojo agruras que refletem tal exercício de poder. Espera-se dos docentes uma devoção que beira a abnegação sacerdotal ou a dedicação familiar. O amor pedagógico está acima de todas as demandas do cotidiano, superando questões salariais, a busca por melhores condições de trabalho ou a valorização da carreira. Contudo, em troca da robusta solidez do fardo que impõe, este amor oferece recompensas tão etéreas que desvanecem no ar, sem deixar vestígios.

É só o amor que conhece o que é verdade... ?²⁴

²⁴Paráfrase de verso da canção *Monte Castelo*, composta por Renato Russo.

Voltando nosso olhar para o senso comum, percebe-se sua afeição à ideia de que a educação é uma atividade ideológica e apaixonada – ora vocação jesuítica, a ser exercida com a devoção e a ataraxia de um monge, ora paixão militante de quem quer doutrinar a juventude, como muito se acusa professores/as de fazer, notadamente das humanidades. São comuns declarações que impõem ao magistério uma essência vocacional baseada no amor por sua atividade – Cid Gomes, então governador do Ceará, em 2011, afirmara, diante de docentes que reclamavam reajuste salarial, que “quem quer dar aula faz isso por gosto, e não pelo salário”²⁵.

Frequentemente, ao se fazer referência à docência, surge a palavra “vocação”; pudera: de 1549 até sua expulsão, em 1759, os jesuítas foram os mestres à disposição no Brasil, onde as elites coloniais emulavam o conceito de erudição da metrópole europeia. Em 1847, a Ordem de Jesus retornaria ao Brasil, e sua pedagogia é defendida até hoje pela educação tradicional (GADOTTI, 2011, p. 72).

Quanto da imagem do missionário vocacionado não se infiltrou em nosso imaginário por séculos? “O tipo de educador imperial era o mestre religioso imbuído de sólida cultura humanística: um educador culto, ao mesmo tempo que abnegado e piedoso, e fortemente vinculado à tradição peninsular” (LARROYO, 1982, p. 389); eis o retrato do missionário, produto do diligente trabalho de “mosteiros, conventos e colégios erigidos por todos os lugares da Península Ibérica” (ibidem). Ainda na metade do século XVIII, discutia-se na Europa seriamente a profissionalização do professor, e embora houvesse daí por diante estatização e secularização da classe, não houve mudanças significativas nas normas e nos valores originais do ofício. Gerados nas congregações religiosas, o modelo e o perfil de professor construíram-se e mantiveram-se muito próximos aos de um sacerdócio (LENGERT, 2011).

Não é necessário esforço de imaginação para reconhecer no jesuíta atributos que seriam transmitidos à imagem docente e mantidos no século XXI. A profissionalização do magistério passou e passa por percalços incomuns às

²⁵Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/ce/professor-deve-trabalhar-por-amor-nao-por-dinheiro-diz-cid/n1597184673225.html>>. Acesso em 20 jul. 2023.

demais ocupações. É corriqueira, por exemplo, a afirmação de que o magistério é uma atividade predominantemente “amorosa”.

Lado a lado com a visão clerical, do professor “jesuíta”, temos a “tia”, apodo carinhoso da professora de primeiras letras e introdutora da criança no mundo da cultura escolar, cujo título escamotearia as dificuldades que cercam o ofício. Nas palavras de Freire,

Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? (FREIRE, 1997, pp. 9-10)

Insurgindo-se contra condições precárias de trabalho e remuneração, não bastasse ser a classe docente traidora de sua “sagrada” missão pedagógica, torna-se também “tia desnaturada”, mercenária que coloca suas mesquinhas necessidades acima do bem-estar pedagógico de seus “sobrinhos” – a greve, o protesto, insidiosamente deixam de ser militância contra a precarização da profissão e tornam-se ataque aos discentes.

Não é só no senso comum que se encontram declarações acerca do indispensável amor docente. O mesmo Freire (2011) afirmava-nos que “ensinar exige querer bem aos educandos” (p. 138). Contudo, a sua afetividade jamais se converte em amarra, amor piegas feito de concessões convenientes aos gestores dos sistemas de ensino – na maioria das vezes, mais preocupados com questões imediatas de ordem econômica ou político-partidária. Perceba-se que “esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual” (ibidem). O querer bem, o afeto, apresentam-se como possibilidades, não como imposições. Entretanto, para Rubem Alves, o amor é condição indiscutível para o magistério. Ele chega a diferenciar, por quesitos afetivos, o professor do educador: aquele seria gerenciado pelos interesses do sistema, enquanto este “tem amor e paixão pelo faz” (apud GADOTTI, 2009, p. 55). Aliás, Rubem Alves é um dos autores contemporâneos que mais fidedignamente dá corpo ao amor pedagógico – ora com metáforas sutis, ora com símiles picantes que envolvem o amor erótico, a atração animal. Diz o autor, em *Ao professor, com meu carinho*, que

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affecare*, quer dizer “ir atrás”. O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. (ALVES, 2011, livro digital)

Não é sua única aproximação entre ensino e amor físico – na mesma obra, sugere que “seria interessante que houvesse avaliação dos professores para saber quais são os excitantes e quais são os brochantes”, pois estes poderiam causar “impotência de inteligência” (ibidem, p. 19). Para Freire, o afeto abre-se como possibilidade, mas para Alves não basta ensinar com amor: faz-se necessário viver em estado de “priapismo propedêutico”. Um erotismo educacional repleto de metáforas sobre excitação, penetração e fecundação. Inteligência é falo. Em *A pedagogia dos caracóis*, afirma que

[...] o professor, antes de ser um ensinador de saberes, é um provocador de amor. É preciso que os alunos estejam eroticamente excitados pelo objeto para que desejem possuí-lo pela penetração da inteligência. Se assim não for, se os alunos não forem excitados eroticamente pelo objeto, tudo que lhes for ensinado será rapidamente esquecido. (ALVES, 2010, livro digital)

Bem querer, afeto, “tesão” pedagógico. Amores platônicos ou picantes, amores para todos os gostos. Contudo, resta-nos a pergunta: o amor bastará?

(Des)afetos: Love will tears apart, again²⁶

Há que se considerar que, enquanto categoria, os professores mais têm a perder que ganhar, quando o “amor” entra nos cálculos do exercício profissional. Deixe-se claro neste ponto que se aborda o amor a Rubem Alves de forma distinta da amorosidade freiriana. As exigências afetivas da profissão escamoteiam fatores de precarização do trabalho docente, a começar pela remuneração. Recentemente, uma greve dos professores da rede estadual do Rio

²⁶Verso de uma canção da banda britânica Joy Division. Em tradução livre, o verso significa: “o amor vai nos dilacerar, outra vez”.

de Janeiro se deu em face de manobra do governador Cláudio Castro, que desrespeitou a progressão salarial do plano de carreira da categoria numa tentativa de pagar o piso nacional do magistério²⁷ a todos os docentes da rede. Há que se trazer à memória que, em 2023, o magistério estadual fluminense está entre os mais mal remunerados do Brasil²⁸. Antes desse imbróglio com o governo do estado fluminense, a Confederação Nacional dos Municípios (CNM) recomendou prefeitos a simplesmente não pagarem o piso nacional²⁹.

Os problemas não terminam por aí: as condições precárias de trabalho docente e as relações tensas em sala de aula fazem com que muitos/as sejam afetados/as pela síndrome de *burnout*³⁰ – uma doença ocupacional caracterizada por esgotamento físico e emocional. Vítimas de um alto idealismo, profissionais de educação experimentam a deterioração de sua saúde, até que seu ofício se torna fonte de sofrimento e frustração. O desgaste pessoal e a baixa remuneração talvez fossem suportáveis se a profissão gozasse de prestígio, haja vista o idealismo e as virtudes sublimes que se esperam por parte do professor. Mas não é esse o quadro: de acordo com pesquisa realizada pela Varkey Foundation, em 35 países, em 2020, o Brasil ficou em último lugar no ranking de status do professor³¹.

Num quadro destes, como “manter acesa a chama” do amor docente?

CONCLUSÃO – MENOS EROS, MAIS ALLEN

Se, de acordo com Foucault (apud FISCHER, 2001, p. 200), o discurso apresenta regularidades que lhe são intrínsecas e através das quais se torna possível definir uma rede conceitual que lhe seria própria, considera-se que as

²⁷Disponível em:

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-05/professores-da-rede-publica-do-rj-anunciam-greve>>. Acesso em 29 jun. 2023.

²⁸Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2023/05/12/com-pior-salario-do-pais-professores-de-escolas-estaduais-do-rj-anunciam-greve>>. Acesso em 30 jun. 2023.

²⁹Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/17/confederacao-critica-reajuste-de-piso-salarial-de-professores-e-orienta-prefeitos-a-ignorar-aumento.ghtml>>. Acesso em 30 jun. 2023.

³⁰Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17570/burnout-entre-professores-precisamos-falar-mais-sobre-isso>>. Acesso em 30 jun. 2023.

³¹Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/brasil-e-o-pais-com-menor-valorizacao-dos-professores-indica-estudo-internacional.shtml>>. Acesso em 30 jun. 2023.

regras de formação dos conceitos só poderiam ser encontradas no próprio discurso. Estas, por sua vez, se imporiam aos que falam, dentro de um determinado campo discursivo (ibidem).

Isso significa situar as “coisas ditas” em campos discursivos, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar que pode variar dependendo do posicionamento, multiplicando relações. Sabe-se que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1970, p. 5), já que os discursos exprimem modos de existir, dentro dos quais o falante se situa (FISCHER, 2001). Ou seja, as interdições que atingem o discurso revelam sua ligação com o desejo e com o poder. A troca e a comunicação, portanto, atuam no interior de sistemas complexos de restrições e, por este motivo, torna-se necessário tratar os discursos como práticas, que formam sistematicamente os objetos de que falam, deixando que aflorem as contradições, as diferenças, os esquecimentos, os silêncios (ibidem) e as emoções.

O amor pela docência tão aclamado por docentes e pelo senso comum, traz em seu bojo a ideia de sofrimento, que surge como predecessor da felicidade conquistada – que, neste caso, é a própria docência – estando normalmente associada à superação, um imaginário cristão que vê na purgação um caminho para a salvação. Quais as condições de existência desse amor pedagógico? Foi isso que buscamos responder ao verificar como se dá o emprego desse discurso em contextos sociais e perceber quais são os sentimentos que servem como símbolos na construção dessas subjetividades.

O mito de Cupido e Psiquê tem, eventualmente, um final feliz: após uma série de peripécias, Vênus aceita sua nora, que recebe do próprio Júpiter uma taça com o néctar da imortalidade, tornando-se então uma deusa. Viveram, daí por diante, um amor feliz e eterno – porque mítico. Neste aspecto, Romeu e Julieta têm um fim mais verossímil – entregues a esse amor voraz, foram por ele consumidos. Talvez, a solução para professores/as seja dar a seus amores o peso da realidade, para vivê-los plenamente (eternos... enquanto durem!), rir seu riso e derramar seu pranto, como diria o poeta, no mundo real – porque amores míticos podem ser tudo, menos consumados. E conduzem os amantes àquela

frustração amorosa, tão letal e comum aos ultrarromânticos. Em prol da sanidade mental de nossos docentes, menos Eros e mais Allen.

REFERÊNCIAS

- ABU-LUGHOD, Lila; LUTZ, Catherine (orgs.). *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- ALVES, Rubem. *A pedagogia dos caracóis*. Campinas: Verus, 2011.
- ALVES, Rubem. *Ao professor, com meu carinho*. 2. ed. Campinas: Verus, 2004.
- BENZAQUEM DE ARAÚJO, Ricardo; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Romeu e Julieta e a origem do Estado. In: VELHO, Gilberto (org.). *Arte e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CORALINA, CORA. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. 9. ed. São Paulo: Global Gaia, 2007.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Revista Cadernos de Pesquisa, nº 114. Nov. 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 2010.
- LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. Canoas: La Salle – *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 16, nº. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195/209>>. Acesso em 2 abr. 2019.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- LUTZ, Catherine. *Unnatural Emotions: everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to Western theory*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- MAUSS, Marcel. *Ensaio de Sociologia*. São Paulo: Perspectiva. 2005.