

Do amor como falta: uma abordagem pedagógica¹

Juliana Franz²

ORCID: 0000-0001-5840-9982

Ulisses Ferreira de Araújo³

ORCID: 0000-0002-2955-8281

Resumo

No presente artigo assumimos o objetivo de elucidar a relevância de se tomar o amor como falta enquanto objeto de estudo da educação escolar, abordando-o, especialmente a partir da educação moral. Para tanto, partimos de uma revisão bibliográfica sobre o tema, evidenciando a tensão entre razão e emoção que permeou a compreensão sobre o amor, bem como a valorização do amor marcado pela falta. Em contraposição a tais entendimentos, enfatizamos uma perspectiva que compreende que o amor requer retribuição, tratando-se, portanto, de uma relação que não se sustenta unilateralmente e, de igual modo, salientamos a necessidade do autoconhecimento, do autocuidado e da autoestima. Com base em tais apontamentos, destacamos a importância de uma abordagem pedagógica sobre o tema e explicitamos as justificativas e os possíveis caminhos metodológicos e epistemológicos que sustentam uma abordagem pedagógica acerca do amor, entendendo, pois, que a educação formal apresenta-se como um terreno profícuo para que a afetividade seja trabalhada de maneira pedagógica, visando favorecer a tomada de consciência acerca dos sentimentos e das ações que pautem a vivência de relações afetivas e amorosas mais justas e igualitárias. Nessa direção, apontamos o amor como um tema transversal e interdisciplinar do currículo escolar, que colabora para a educação moral. Para tanto, dentre outros reconhecidos caminhos, daremos enfoque à metodologia da resolução de conflitos e à estratégia de projetos.

Palavras-chave

Amor como falta – Educação moral – Resolução de conflitos – Estratégia de projetos.

1- O artigo ampara-se parcialmente nas reflexões aventadas pela tese de doutorado da primeira autora, elaborada sob a orientação do segundo autor, e atualiza a reflexão sobre o tema.

2- Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, PR, Brasil. Contato: juliana.franzi@unila.edu.br.

3- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contato: uliarau@usp.br.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945215111>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Of love as lacking: a pedagogical approach

Abstract

In the present article, we assume the objective of elucidating the relevance of taking love as lacking as an object of study of school education, approaching it, especially from the moral education. To this end, we start from a literature review on the theme, highlighting the tension between reason and emotion that permeated the understanding of love, as well as the appreciation of love marked by lack. In contrast to such understandings, we emphasize a perspective that understands that love requires retribution, and therefore it is a relationship that cannot be sustained unilaterally, and we likewise stress the need for self-awareness, self-care, and self-esteem. Based on these notes, we highlight the importance of a pedagogical approach on the subject and explain the justifications and possible methodological and epistemological ways that support a pedagogical approach about love, understanding, therefore, that formal education presents itself as a terrain. It is useful for the affectivity to be worked in a pedagogical way, aiming to favor the awareness about the feelings and actions that guide the experience of more just and equal affective and loving relationships. In this direction, we point to love as a cross-cutting and interdisciplinary theme of the school curriculum, which contributes to moral education. To this end, among other recognized paths, we will focus on conflict resolution methodology and project strategy.

Keywords

Love – Moral education – Conflict resolution – Project strategy.

Introdução

Partindo da compreensão acerca do amor como um fenômeno que constitui a base da sociedade, uma necessidade vital (MORENO; SASTRE, 2010), e que se manifesta nas mais distintas relações sociais – entre mães e filhos(as) e entre amigos, apenas para citar alguns exemplos – tomamos como foco deste artigo, uma forma específica de se vivenciar o amor: aquela relacionada ao amor entre o casal⁴. Nesta direção, temos argumentando em alguns trabalhos (FRANZI, 2013; FRANZI; ARAÚJO, 2017, 2018), que a educação formal não pode prescindir de uma abordagem pedagógica em torno desta temática.

Partindo desse percurso já trilhado, nos limites deste artigo, buscaremos aprofundar e ampliar tal arguição reforçando que o amor deve se constituir como um objeto de estudo do currículo escolar, aventando-se tanto a necessidade de conhecimento do(a) parceiro(a), cuidado, respeito, retribuição e solidariedade na relação para com ele(a), como também do autocuidado, do autoconhecimento e da autoestima para a vivência de relações desta natureza.

4- Consideramos a diversidade de orientação sexual e não nos restringimos, portanto, ao casal heterossexual.

Para sustentar tal arguição, no presente artigo, partiremos de uma revisão acerca do tema explicitando a tensão entre razão e emoção que permeou a compreensão sobre o amor, bem como a valorização do amor como falta, isto é, a exaltação do amor não correspondido. Com efeito, a partir da relevância histórica atribuída ao amor valorizado em virtude da falta, tomaremos como foco central a análise deste tipo de amor, considerando-se a valia de um trabalho educacional que promova um diálogo crítico sobre tal temática.

Posteriormente, traremos alguns apontamentos que justificam a abordagem do tema na educação formal, ressaltando, para tanto, dois aspectos. Um deles remete a alguns estudos que indicam o amor não correspondido como um motivo notório no sentido de mobilizar a ideia de suicídio (VIEIRA et al., 2009; AZEVEDO; DUTRA, 2012; BRUNHARI; MORETTO, 2015). O segundo aspecto, refere-se a pesquisas que revelam a vivência de relações que mesclam e confundem as concepções entre amor e violência (ARANTES; SASTRE; GONZÁLEZ, 2010; MINAYO; ASSIS; NJAINE, 2011; FABENI et al., 2015).

Em seguida, passaremos a analisar possíveis caminhos metodológicos e epistemológicos para um trabalho educacional sobre o amor, considerando-o como um tema do currículo escolar a ser trabalhado de modo transversal e interdisciplinar, que colabora para a educação em valores (ARAÚJO, 2007, 2008) e para a construção da personalidade moral (PUIG, 1996). Nesse sentido, daremos ênfase à metodologia de resolução de conflitos e à estratégia de projetos.

Com efeito, ao enveredarmos por tal caminho, destacando a educação em valores como eixo fundante do processo educacional, inevitavelmente, contrariamos a premissa do movimento autodenominado Escola sem Partido que pressupõe que a educação em valores é tarefa dos familiares e não da escola, conforme nos alerta Macedo (2017). Assim, na contramão da proposição apresentada por tal movimento, nossa proposta se insere em uma perspectiva que compreende que escola não pode se restringir a instruir/ensinar conteúdos, mas deve, de modo mais amplo, assumir seu papel em torno da formação ética e para a cidadania (ARAÚJO, 2003a, 2008).

Revisando as compreensões sobre o amor: o amor como falta e a tensão entre razão e emoção

Nos estudos que exploram a temática do amor é expressiva a ideia da *falta*, do desejo não correspondido, o qual, justamente por não se concretizar, se sustenta como tal. De igual maneira, o tratamento dicotômico entre razão e emoção é notável: ora conferiu-se à razão o potencial de orientadora das relações amorosas, ora tal papel foi atribuído à emoção.

Atendo-nos especialmente a tais aspectos, optamos por iniciar nossa análise partindo das ideias de Platão, uma vez que sua obra *O Banquete* é vista como uma espécie de “ponto de passagem obrigatório” sobre o amor (GUTMAN, 2009). Nessa obra, que apresenta sete discursos de diferentes personagens, o Eros não é interpretado de forma unívoca. Por tal razão, optamos por discutir dois dos significados a ele atribuídos, destacando, para tanto, o discurso de Aristófanes e Diotima.

Aristófanes coloca em pauta a ideia do amor como desejo de completude. O poeta grego relata o mito de que a princípio havia três gêneros: o masculino (filhos do Sol), o feminino (filhos da Terra) e os andróginos (filhos da Lua), sendo que os últimos se

constituíam parte do sexo feminino e parte do sexo masculino. Todos eles eram considerados seres completos: tinham dois rostos (opostos um ao outro) sustentados por uma única cabeça, quatro braços e quatro pernas, o que lhes permitia serem ágeis. Por conseguirem desenvolver movimentos circulares rápidos, eles tinham a pretensão de escalar ao céu para travar uma luta contra os deuses. Entretanto, ao perderem a luta, Zeus os castiga cindindo-os ao meio. O castigo tinha como intuito torná-los mais modestos, uma vez que, ao dividi-los, Zeus mandou que voltasse a cabeça de cada metade para o lado do corte, para que sempre se lembrassem da derrota. Ademais, pediu a Apolo que curasse as feridas, costurando cada metade e, nelas, deixando uma abertura no meio do ventre, que é o que chamamos de umbigo. Como os órgãos sexuais ficavam na parte de trás, eles não mais se reproduziam, razão pela qual Zeus, tomado de compaixão, mudou os órgãos sexuais para frente, a fim de favorecer a reprodução.

No discurso de Aristófanes é justamente a busca pela outra metade que definirá o amor, conforme se explicita no seguinte excerto: “[...] nossa antiga natureza era assim, e nós éramos um todo; *portanto, ao desejo e procura do todo que se dá o nome de amor*” (PLATÃO, 1966, p. 132, grifo nosso).

Prevalece, por conseguinte, nesse mito a noção de amor como falta, ou seja, o desejo de completude marcado pela ausência do ser desejado e que, justamente por não se concretizar, sustenta o fenômeno amoroso.

Outro significado atribuído ao amor é o que se apresenta por meio da personagem Diotima.⁵ Sócrates reproduz a fala desta sacerdotisa por considerá-la entendida no assunto.

Diotima descreveu a origem de Eros. Remeteu-se, para tanto, a uma festa no Olimpo, a qual tinha o intuito de comemorar o nascimento de Afrodite, a deusa do amor. Ao findar a festa, Penia (deusa da pobreza) entrou no salão com o objetivo de requerer os restos do banquete. Contudo, deparou-se com Poros (deus da riqueza), que estava no jardim de Zeus, embriagado e em sono profundo. Penia, como deusa da pobreza e, conseqüentemente, sempre almejando a riqueza, resolveu ter um filho de Poros, deitando-se com ele. Penia atingiu seu objetivo, pois ao abraçá-lo, Poros despertou e Penia o convidou a gozar de sua companhia. Sem muita consciência, Poros aceitou o convite e engravidou Penia, concebendo o filho desejado: Eros. Portanto, no mesmo dia do nascimento de Afrodite, Eros é gerado.

Como nos explica Braz (2005), Eros é ambíguo, posto que é marcado pela contradição entre a figura materna e paterna. Assim, por um lado, é ávido, belo e prazeroso, enquanto que, por outro, é carente. Com efeito, é a carência, a falta, que faz com que Eros busque incessantemente a sabedoria. Desse modo, para Diotima, o Eros, marcado pelo princípio da falta, é visto como aquele que aspira ao Bom, ao Belo e ao Verdadeiro.

Observa-se que a ascensão dialética da alma em Diotima é dirigida por Logos e se dá, de grau em grau, até a beleza suprema da Ideia do Belo. Primeiramente, passa pela beleza dos corpos e seu desejo de procriação biológica, posteriormente pela beleza da alma

5- Como atenta Rocha (2000), não há nenhum registro que comprove que a existência de Diotima tenha sido verídica. Para tal autor, provavelmente a figura de Diotima foi uma criação literária de Platão, com o intuito de proteger Sócrates da inveja e do ciúme dos colegas que, antes dele, falaram no Banquete.

e seu desejo de procriação espiritual, em seguida, vem a beleza da ciência e, finalmente, a beleza suprema da Ideia do Belo (ROCHA, 2000).

Dessa lógica, resulta a noção de escada do amor, “imagem na qual está contido o princípio de que cada cidadão poderia galgar os estágios que, quando certos, levariam à contemplação das formas essenciais do Belo/Bom” (GUTMAN, 2009, p. 546). Tal ascese implicava, portanto, a transcendência dos desejos mundanos que caracterizavam o Eros sensível. Uma vez superados, deveriam visar ao celeste e, com isso, a busca pela beleza ideal do mundo inteligível.

De tal modo, a despeito das distintas interpretações possíveis, compreendemos que o discurso de Diotima nos revela a necessidade de se traçar orientações no sentido de delegar a Eros uma função importante para impulsionar o exercício intelectual. Como explica Braz (2005, p. 74, grifo nosso):

[...] Platão aponta como responsabilidade do ser humano dar ascensão intelectual e espiritual à força de Eros. *Nesse sentido, a elevação do amor é uma questão de inteligência e, portanto, essencialmente masculina, lado herdado de Poros. O intelecto, nessa versão platônica, é considerado também um elemento importante e fundamental para a compreensão e vivência do amor.*

Firmava-se, portanto, desde a Antiguidade a sobreposição da razão à emoção, o que trouxe consequências notáveis na forma de se conceber o amor.

De fato, a demanda pela vivência de relações amorosas de modo racional, já exaltada desde a Antiguidade clássica, será radicalizada, sobretudo no cristianismo. Contudo, no caso do cristianismo, o exercício da racionalidade será requerido como meio de aproximação a Deus. Apesar de tal distinção, podemos observar que as compreensões sobre o amor, cuja obra *O Banquete* se incumbiu de difundir, foi, de certo modo, apropriada pelo pensamento cristão.

Santo Tomás de Aquino foi personagem de relevo no cristianismo a tratar sobre o amor. De acordo com Monzani (1995), Tomás de Aquino, em consonância com o pensamento que vinha desde a antiguidade clássica, nos apresenta uma classificação das paixões, cuja ordem é expressa pelos pares: 1) amor – ódio; 2) desejo – aversão e 3) prazer – desprazer. A concretização do prazer é posta em última instância, devendo prevalecer o amor como forma de contemplação.

É por volta de 1500 a 1700 que esta hierarquia das paixões começa a se alterar. Essa mudança se deu quando o pensamento teleológico perdeu força frente ao pensamento mecanicista. Tais transformações implicaram que, a partir daí, “o amor saiu do topo da pirâmide das paixões onde fora colocado pela sensibilidade antiga e cristã. Em seu lugar, emergiu o desejo e depois o prazer” (COSTA, 1998, p. 60).

Assim, enquanto para os gregos e cristãos o amor estava no topo da hierarquia das paixões, vislumbrado apenas como contemplação e aspiração de um Bem transcendente, para Thomas Hobbes, por exemplo, o desejo e o prazer estavam sobrepostos ao amor, envolvendo a efetiva satisfação dos desejos.

Portanto, “[...] *já não vai se tratar mais do império da Razão sobre a paixão, mas exatamente do inverso*” (MONZANI, 1995, p. 78-79, grifo nosso). Esta inversão provocou o abandono das noções de bem e mal, tão exaltadas nos preceitos morais da antiguidade. Na visão mecanicista, “não desejamos as coisas porque são boas, mas elas são boas porque as desejamos” (MONZANI, 1995, p. 84).

A visão mecanicista do amor sofreu significativas mudanças a partir do contexto da sociedade de corte, a qual exigiu um processo civilizatório, implicando a interiorização dos sentimentos.

Fruto desse processo, o amor cortês foi uma forma de amor impulsionado pela arte poética medieval. Baseava-se no cortejo do trovador a uma dama, a qual nunca cedia aos seus próprios desejos e aos desejos do trovador. Por ser a dama inacessível, o trovador se envolvia em um ritual de vassalagem amorosa. Sem relações corporais, o homem oferecia músicas à mulher selando uma relação marcada pelas regras de cortesia (LAGO, 2009).

Com isso, retorna a ideia do amor como desejo por alguém que não se poder ter e, a partir daí, evidencia-se uma tensão notável entre o pensamento dos teóricos mecanicistas e as ideias advindas da sociedade de corte acerca do amor. Nessa tensão, ganha relevância o pensamento de Jean-Jacques Rousseau (COSTA, 1998).

Rousseau teve um importante papel no sentido de fazer a síntese do sujeito amoroso a partir das influências dos teóricos do desejo, como Hobbes, mas também da nova concepção de amor vivenciada na sociedade de corte. Por um lado, o filósofo suíço considerava a necessidade de temperança e controle das paixões, tal como na Antiguidade; por outro lado, também acreditava na necessidade de concretização dos desejos, razão pela qual apontou o potencial social do sexo, reconhecendo, para tanto, a relevância do casamento e da constituição da família (COSTA, 1998).

Nessa síntese aventada por Rousseau, ainda que a ideia do amor como falta tenha sido minimizada, a aceção clássica do amor não se extinguiu.

Com efeito, foi no campo da psicologia, em especial na psicanálise, que o tema do amor como falta foi retomado com intensidade.

No *Seminário 8: a Transferência* (1960-1961), Lacan remete à obra *O Banquete*, de Platão, e afirma que amar “[...] é dar o que não se tem – e só se pode amar agindo como quem não tem, mesmo se se tem. O amor como resposta implica domínio do não-saber. Não fui eu, foi Platão quem o inventou [...] Amar necessita sempre de recusar” (LACAN, 1992, p. 345).

Podemos, pois, relembrar a lógica do amor cortês, observando que, neste tipo de amor, marcado pela falta, há um descompasso na relação entre amante e amado. O trovador deseja a Dama, mas a Dama só se põe na relação para ser amada e não para atender aos desejos do trovador. Logo: “o que falta ao amante não é o que amado tem” (FERREIRA, 2004, p. 50). Isso é, o que falta nesta relação é o objeto do desejo, afinal, “se ele existisse, aqueles que tivessem a sorte de achá-lo teriam encontrado o verdadeiro amor. Se fosse assim, Aristófanes, em *O Banquete* de Platão, teria decifrado o enigma da verdade do amor” (FERREIRA, 2004, p. 10).

Sigmund Freud já havia centrado sua atenção no tema do amor, enfocando-o como um processo de idealização (FERREIRA, 2004). Para Freud, a idealização do amor, enquanto

promessa de felicidade, era um processo necessário frente aos desconfortos e mal-estar trazidos pelo real. Em *O mal-estar na civilização*, o autor afirma: “nunca nos achamos tão indefesos contra o sofrimento como quando amamos, nunca tão desamparadamente infelizes como quando perdemos o nosso objeto amado ou o seu amor” (FREUD, 1996, p. 90). Portanto, vemos aqui evidenciada a menção ao sofrimento quando da ausência, da falta, do objeto amado.

Em decorrência desta lógica, institui-se um exercício constante no sentido de sanar a falta, que paradoxalmente, é o elemento mais valorizado na relação. Neste jogo, alguns autores compreendem que o amor é transmutado em paixão, sendo o fenômeno da paixão considerado como um amor ideal no qual a relação entre o eu e o outro é marcada excessivamente pela idealização do(a) parceiro(a). Consoante a psicanalista Gisela Haddad (2011, p. 128, grifo nosso):

A experiência da *paixão* é a de um *amor ideal*: pomos o eleito no lugar do nosso próprio eu idealizado e não podemos mais distingui-lo de nós mesmos. [...] Não só temos a convicção de que o outro pode sanar a nossa falta, como também a de que nós temos aquilo que lhe falta.

Tendo em vista tais compreensões que marcaram notavelmente o amor, Robert Solomon (1992) assume uma posição contrária à noção do amor como falta, ressaltando que o amor requer retribuição, igualdade e resposta, tratando-se, portanto, de uma relação que não se sustenta unilateralmente. Segundo Solomon, “o amor pode começar como desejo, mas só será amor quando exigir retribuição [...] *Isto parece um pouco óbvio, mas muitos dos grandes pensadores da história, de Platão a Freud, não deram atenção à importância dessa resposta*” (SOLOMON, 1992, p. 40, grifo nosso).

A colocação de Robert Solomon (1992) parece ir ao cerne da problemática histórica na forma de se conceber o amor, pois, ao invés de compreender que o amor ascende perante a impossibilidade de concretizar-se e que se sustenta na falta, enfatiza a necessidade de retribuição e correspondência nas relações amorosas.

A despeito de nos colocarmos em consonância com a posição de tal autor, reconhecemos que a vivência de relações pautadas na retribuição não nos parece um caminho trivial, haja vista que, conforme temos explicitado, historicamente não foi este o entendimento que se teceu acerca do amor. Nessa direção, identificamos a necessidade de a educação formal assumir um trabalho pedagógico que vise a estimular o diálogo e a reflexão sobre o amor e, de modo mais específico, sobre o amor como falta.

Tecendo outras compreensões acerca do amor

Como salienta Costa (1998, p. 12), “o amor é uma crença emocional e, como toda crença, pode ser mantida, alterada, dispensada, trocada, melhorada, piorada ou abolida”. Com base em tal afirmação, entendemos que o amor não é um fenômeno instintivo e imutável, mas sim um construto social. Portanto, acreditamos que podemos nos educar para vivenciar relações afetivas e amorosas balizadas na retribuição em detrimento da valorização da falta e do sofrimento.

A tarefa se revela árdua, dado que a concepção do amor como falta tem claras manifestações em campos como a literatura, a música, o cinema, as telenovelas, dentre outros. Basta pensarmos, por exemplo, no enredo dos filmes e telenovelas que revelam o drama de personagens protagonistas que buscam ficar juntos ao longo de toda a história, mas que, por diversas barreiras e perante muito sofrimento, só concretizam seu desejo no final. A história finaliza, pois, com a união do casal e pouco ou nada nos mostra e nos ensina sobre as possibilidades de vivência da relação com base no diálogo, as formas de resolução de conflitos presentes na relação e o estabelecimento de acordos entre os parceiros. Desta feita, a mensagem latente nos aponta ser mais interessante a busca, a falta, a idealização e o sofrimento, que a vivência da relação a partir da efetiva presença do outro.

De tal modo, tendo em vista as reflexões aventadas até o presente momento, caminhamos para a discussão acerca da potencialidade da temática do amor e, de modo mais específico, do amor como falta como objeto de estudo a ser trabalhado no âmbito escolar.

Como aponta Jane Felipe (2007) é notável que a escola raramente dialoga, orienta e reflete questões que comumente permeiam a vivência afetiva dos jovens, tal como o amor não correspondido, o ideal de amor romântico, os traumas amorosos, o ciúme, os pactos de fidelidade, os juramentos de amor eterno etc. No limite, como menciona a autora, o que se observa é uma abordagem biológica, trabalhada pelo viés do medo (da doença e da morte), e por meio da prescrição de ações para se evitar doenças sexualmente transmissíveis (sobretudo a AIDS) e a gravidez precoce.⁶

Para aclarar a relevância de um trabalho que tome o amor como objeto de estudo, na educação formal, destacam-se duas justificativas. Uma delas ampara-se em estudos que apontam para o fato de que o amor não correspondido tem sido indicado como um motivo recorrente no sentido de mobilizar a ideia de suicídio (VIEIRA et al., 2009; AZEVEDO; DUTRA, 2012; BRUNHARI; MORETTO, 2015). De acordo com Vieira e colaboradores (2009), uma das causas que se sobressai na fala de adolescentes que tentaram suicídio, em pesquisa realizada em contexto nacional, é o amor não correspondido, sendo que “*o rompimento com a pessoa amada foi referido como ponto crucial, impulsionando-os à concretização da ideia suicida*” (VIEIRA et al., 2009, p. 1829, grifo nosso).

De nosso ponto de vista, esse dado merece atenção, pois evidencia a magnitude e potencialidade do trabalho escolar na direção de colaborar para prevenir suicídios e promover a vida. Nesse sentido, destaca-se a importância de um trabalho pedagógico que, para além de se propor a dialogar sobre a relação com o(a) parceiro(a) pautada em valores como o respeito, o conhecimento do(a) companheiro(a) e marcada pela retribuição, também favoreça o autoconhecimento e a autoestima. Entendemos que tais valores podem colaborar sobremaneira no sentido de fazer enfrentamento ao suicídio.

Uma segunda justificativa ampara-se em estudos que têm explicitado certa mescla entre as concepções de amor e de violência (ARANTES; SASTRE, GONZÁLEZ, 2010; MINAYO; ASSIS; NJAINE, 2011; FABENI et al., 2015). O trabalho de Arantes, Sastre e

6- A propósito, no campo científico, consoante Neves (2007, p. 610), até meados dos anos 70, o tema do amor foi considerado como “demasiado misterioso e intangível para o estudo científico”. Não por casualidade, Ortega y Gasset (1960, p.50), na obra intitulada *Sobre o Amor*, publicada ao final da década de 1930, afirmou que “não há em toda topografia humana paisagem menos explorada que a dos amores. Pode-se dizer que está tudo por dizer; melhor, está tudo por pensar”.

González (2010), por exemplo, investigou os processos psicológicos subjacentes às formas de se situar diante da violência contra a mulher, utilizando-se de um instrumento que consistiu em um relato sobre um conflito entre uma adolescente e seu namorado, marcado por episódios de violência física e verbal perpetrado pelo namorado. Os resultados da pesquisa, realizada com 120 adolescentes de 12, 14 e 16 anos de idade indicaram cinco diferentes maneiras de posicionar-se perante a violência contra a mulher. Dentre essas maneiras, é notável a postura de sujeitos que manifestaram a busca por manter a relação com o agressor e a aceitação silenciosa da situação, sustentada, em alguns casos, na necessidade de afirmação do amor pelo namorado. Assim, embora a investigação das autoras não adentre em uma discussão acerca das possibilidades de intervenção pedagógica diante desses posicionamentos, é perceptível que tais dados, coletados com estudantes da faixa etária supracitada, nos oportunizam um trabalho escolar capaz de refletir sobre e explicitar as distinções entre amor e violência.

Ao assumir tal trabalho pedagógico, explicitando a necessidade de se incluir no currículo escolar o tema do amor, trazemos à tona uma postura que rompe com o entendimento de que a função da instituição escolar deve se restringir ao trabalho relativo ao domínio cognitivo, limitando-se à abordagem dos conteúdos tradicionais, por meio da organização do trabalho pedagógico em áreas disciplinares: tal como a história, a geografia, a química e a matemática. O motivo de tal ruptura se sustenta na premissa de que afetividade e cognição são indissociáveis (DAMÁSIO, 1996; ARANTES, 2000, 2003). Vejamos.

Rompendo a dicotomia entre afetividade e cognição: possibilidades de abordagens pedagógicas acerca do amor como falta

Em diferentes momentos históricos, distintos pensadores defenderam a separação e a dualidade entre os fenômenos racionais e emocionais, apontando para o fato de que as emoções são perturbadoras e prejudiciais para o exercício da racionalidade. Dentre outros, que aqui gostaríamos de citar – mas que a delimitação do espaço nos impossibilita – podemos destacar Platão, Aristóteles, Descartes e Kant.

Não obstante, investigações mais recentes têm assumido uma interpretação antagônica a tal entendimento, revelando que razão e emoção, afetividade e cognição, são indissociáveis. Nesta direção, António R. Damásio (1996), a partir de estudos realizados no campo da neurologia, aponta que as emoções e os sentimentos atuam como marcadores somáticos, que influenciam sobremaneira o funcionamento do cérebro humano e chegam a ser decisivos na definição de como os processos cognitivos atuam na tomada de decisão.

No campo educacional, em consonância com a premissa de que afetividade e cognição são indissociáveis, diversos autores têm apresentado proposições em prol de uma educação emocional. Nesse sentido, podemos destacar os trabalhos de Casassus (2008, 2009), Zins e Elias (2006), Bisquerra, Perez-González e Garcia Navarro (2015), Bisquerra (2003), Gonsalves (2015) e Gonsalves e Souza (2015). Conforme explica Casassus (2008, 2009), o clima emocional que permeia a sala de aula é a variável que mais influencia o processo

de aprendizagem. Tal autor entende que um ambiente emocional agradável é o elemento basilar que explica o motivo pelo qual alguns discentes aprendem mais que outros.⁷

Por sua vez, Bisquerra (2003, p. 9, tradução nossa) aponta que “o objetivo da educação emocional é o desenvolvimento de competências emocionais: consciência emocional, regulação emocional, autonomia pessoal, inteligência interpessoal e habilidades de vida e bem-estar”.

Por certo, essa perspectiva, que se fixa no desenvolvimento de competências e habilidades emocionais, coloca-se em consonância com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que, dentre outras competências (dez no total), apresenta três que, do nosso ponto de vista, merecem ser refletidas à luz da temática deste trabalho:

Quadro 1- Competências e habilidades emocionais em consonância com a Base Nacional Comum Curricular

Competência 8: **Autoconhecimento e Autocuidado:** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Competência 9: **Empatia e Cooperação:** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência 10: **Responsabilidade e Cidadania:** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 9).

A proposta do documento parece deixar espaço para a abordagem da temática do amor e do amor como falta, apontando claramente para aspectos que temos reiterado como essenciais para um trabalho pedagógico que assuma a reflexão acerca do amor, tal como o autoconhecimento e o autocuidado. Ademais, as três competências mencionadas indicam um exercício reflexivo acerca do próprio eu e da relação do eu com o outro: um exercício profundamente válido para se ponderar os sentimentos, os pensamentos e as ações nas relações afetivas e amorosas.

A despeito de indicarmos esta possibilidade que a Base Nacional Comum Curricular nos releva, em primeiro lugar parece-nos importante salientar que não estamos em plena consonância com o documento,⁸ contudo, não pretendemos aqui nos dedicar a apresentar as discordâncias, uma vez que tal caminho nos dispersaria do escopo de nosso trabalho. Em segundo lugar, vale mencionar que embora reconheçamos que a ideia de competência emocional seja um caminho possível e já reconhecido para se trabalhar pedagogicamente

7- Tal afirmação respalda-se em pesquisa desenvolvida pela Unesco e coordenada por Juan Casassus. A Unesco possibilitou o estudo em quatorze países da América Latina, incluindo o Brasil, entre 1995 e 2000, com o objetivo de investigar os fatores que influenciam o desempenho dos alunos. O relatório apontou que o ambiente emocional é o fator mais relevante para o desempenho escolar. Observou-se que a escola que favorece a qualidade da educação é aquela em que o ambiente emocional é favorável à aprendizagem (GONSALVES; SOUZA, 2015).

8- Concordamos com as críticas apontadas por Macedo (2017), no artigo intitulado “As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum”.

com a dimensão das emoções e dos sentimentos, tomaremos um percurso que apresenta certas singularidades no que diz respeito às proposições para o campo educacional. Isto porque nosso referencial teórico não remete à ideia de habilidades e competências e, sim, a um trabalho educativo que vise à educação em valores (ARAÚJO, 2007) e a construção da personalidade moral (PUIG, 1996). Em outros termos, queremos aqui explicitar que nossa trajetória teórica tem se aproximado da educação moral.

Com base em tais considerações, compreendemos que os valores são construídos a partir de complexas relações que o sujeito estabelece consigo mesmo e com os outros e que se incorporam à identidade de cada um. Nesse processo, os valores surgem da projeção de sentimentos sobre objetos, pessoas, relações ou sobre si mesmas. Quando há a projeção de sentimentos positivos, configuram-se os valores: aquilo de que gostamos, que valorizamos; por outro lado, quando há a projeção de sentimentos negativos, configuram-se os contravalores: aquilo de que não gostamos (ARAÚJO, 2007, 2003b).

Vale destacar que não se trata de conceber o sistema de valores como maniqueísta – reduzido unicamente a princípios opostos de Bem e Mal – mas, ao contrário, como extremamente complexo (ARAÚJO, 2003b). Como afirma Pinheiro (2011, p. 222) sobre Flanagan (1993), “a moralidade, em sua interpretação, não é composta de características estáveis, mas sim suscetíveis de pequenas ou grandes variações desencadeadas pelo contexto em que se encontra”.

Ademais, podemos mencionar o caso de pessoas que tenham como fruto de suas projeções afetivas positivos valores não morais. Relacionando à temática de nosso artigo, podemos trazer à luz o exemplo de sujeitos que gostam de relações afetivas pautadas na falta, na violência e no sofrimento.

É justamente perante a complexidade do sistema de valores, construídos de modo contínuo, que reconhecemos que a instituição escolar tem um papel imprescindível no sentido de visar à construção de valores morais ou, dito de outro modo, de valores socialmente desejáveis (ARAÚJO, 2008), tal como a justiça, o respeito e a solidariedade. Trata-se de buscar formas de promover a construção da personalidade moral, consoante nos orienta Puig (1996). Nessa direção, se, conforme já afirmamos anteriormente, os valores estão relacionados àquilo de que gostamos, é preciso “incluir definitivamente na pauta educacional o tema da afetividade e das emoções” (ARANTES, 2000, p. 150). Vejamos alguns caminhos nesse sentido.

Notas propositivas para uma abordagem pedagógica acerca do amor como falta a partir da educação moral

Perante a proeminência de se considerar a dimensão afetiva no espaço escolar, diversas investigações têm defendido que a afetividade seja abordada de maneira pedagógica, e que os sentimentos sejam tomados como temas transversais na educação formal (MORENO et al., 1999; MORENO; SASTRE, 2002).

Sobre esse aspecto, é interessante um dado para o qual Sastre e Moreno (2003) atentam ao se referirem ao Informe Mundial sobre Violência e Saúde, da Organização Mundial da Saúde (OMS), do ano 2000. Como alertam as autoras, a primeira causa de

morte violenta citada no referido documento é o suicídio. Questionando o papel da escola perante esta informação, ironicamente, as autoras indagam:

[...] ao ler essa informação cabe a pergunta: alguma dessas pessoas se suicidou por ignorar o teorema de Pitágoras, os sistemas cristalinos ou os afluentes do rio Amazonas? Parece difícil de imaginar. Sem dúvida talvez isso tenha muito que ver com a ausência de recursos para administrar as próprias emoções e para solucionar os conflitos inter ou intrapessoais que, com frequência surgem em nossa vida cotidiana. (SASTRE; MORENO, 2003, p. 134).

De acordo com Moreno e Sastre (2002), uma estratégia metodológica, para tomar os sentimentos como objetos de estudo, é a proposta da resolução de conflitos, visto que ela permite mobilizar tanto os aspectos cognitivos como os afetivos. Por meio de tal metodologia, pode-se trabalhar com temáticas que envolvam situações conflituosas, fazendo com que os(as) discentes coloquem-se, hipoteticamente, na condição das personagens (fictícias) envolvidas em uma situação de conflito.

Amparando-nos na proposição de tais autoras, entendemos, pois, que o conflito é um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento psíquico e moral, uma vez que sua resolução exige reconhecimento dos diferentes pontos de vista entre os envolvidos e requer uma reflexão acerca de si mesmo e das demais pessoas. Dessa maneira, tal estratégia metodológica favorece a construção de valores morais como a justiça e a solidariedade, ao propor formas de resoluções não violentas (MORENO; SASTRE, 2002; PINHEIRO, 2011).

Acercando-nos do tema que se apresenta como objeto de reflexão neste artigo, compreendemos que a sala de aula pode se constituir como um espaço de debate, principalmente entre os jovens, sobre o tema do amor. Nessa direção, os(as) estudantes poderiam ser levados(as) a posicionar-se frente a distintas situações conflituosas, a partir de histórias e personagens fictícios, que indiquem, por exemplo, a vivência de relações amorosas que se configuram com base na falta de reciprocidade.

Em outros termos, estaríamos questionando o amor como falta tão estimulado ao longo da história. Para citar um exemplo, sugerimos uma situação que oportunize aos(as) discentes um posicionamento perante o seguinte conflito:

Quadro 2- Situação exemplo

Fabiane conheceu Pedro no começo deste ano, quando começaram a estudar na mesma escola e foram apresentados pela prima dele, a Júlia. Logo Fabiane se encantou por ele. Várias garotas do colégio queriam ficar com Pedro e, por isso, Fabiane pensava não ter chance alguma.

Em uma festa, Pedro se aproximou de Fabiane, eles se beijaram e Fabiane viveu um momento especial. Depois desse dia, eles ficaram mais algumas vezes, mas, depois de uns dois meses, a relação esfriou e eles se afastaram.

Fabiane está tentando esquecer Pedro com um garoto que demonstra gostar bastante dela e a respeita muito. Esse relacionamento já dura sete meses, mas Fabiane acredita que o grande amor de sua vida é Pedro.

Fonte: (FRANZI, 2013, p. 109).

Nesse caso, a protagonista da história é do sexo feminino, mas a mesma situação poderia igualmente ser apresentada colocando-se como protagonista um sujeito do sexo

masculino, ou personagens de diferentes orientações sexuais, uma vez que as distintas versões da mesma história favorecem a maior proximidade à vivência dos(as) discentes.

Partindo de tal situação, o(a) docente poderia estimular questionamentos sobre os sentimentos, os pensamentos e as ações concernentes às personagens da referida história, instigando os(as) discentes a dialogarem e refletirem sobre a valorização do amor não correspondido. Em meio a tal trabalho, é preciso atentar que “as respostas não estarão certas ou erradas na perspectiva do professor, mas serão discutidas coletivamente” (PINHEIRO, 2011, p. 231). O importante é que este processo se organize como fundante para que o grupo tome consciência das distintas implicações de seus posicionamentos perante a situação apresentada.

Porém, é necessário destacar que, para que a metodologia da resolução de conflitos ganhe espaço no ambiente escolar, faz-se mister, de modo mais amplo, uma mudança na organização da educação formal, permitindo que os sentimentos – dentre outras temáticas que fogem dos conteúdos tradicionalmente trabalhados pela escola – passem a formar parte do currículo de tal instituição. Para tanto, consideramos que organização do trabalho pedagógico a partir dos temas transversais e da interdisciplinaridade pode favorecer sobremaneira a abordagem acerca do amor.

Com vistas a firmar nossa opção pelos temas transversais considerando-os como um caminho promissor no sentido de se trabalhar a temática do amor na educação formal, partimos da crítica à organização escolar. Nessa direção, observamos a dificuldade de se identificar qual é, afinal, o escopo da escola, uma vez o trabalho pedagógico comumente tem se realizado por meio de disciplinas isoladas e fragmentadas, que não dialogam entre si. Ademais, podemos questionar o descompasso entre a preparação intelectual e abstrata que a escola visa assegurar e as necessidades e problemáticas reais que permeiam a vida social.

Perante tal crítica, identificamos nos temas transversais um caminho ímpar no sentido de assegurarmos o objetivo do trabalho escolar em torno de uma formação ética e para a cidadania, uma vez que tais temáticas estão relacionadas a conflitos sociais e visam à melhoria da vida das pessoas (ARAÚJO, 2003a, p. 28). Conforme já apontamos anteriormente, ao trazer as justificativas acerca da relevância de se abordar o amor e o amor como falta na escola, entendemos que, claramente, tal temática impactaria favoravelmente no sentido de promover a qualidade de vida das pessoas.

Para tanto, os temas transversais perpassam/atravessam os diferentes campos do conhecimento, constituindo-se como o eixo vertebrador do sistema educacional. Nessa perspectiva, as disciplinas e os conteúdos tradicionais deixam de ser a finalidade da educação e passam a ser concebidos como meio. Isso é, os conteúdos disciplinares passam a ser utilizados como instrumentos para se trabalhar temas que se conectam a valores socialmente desejáveis, tais como, a justiça, a democracia e a solidariedade (ARAÚJO, 2003a, 2008).

Por implicar uma ressignificação do objetivo da escola, os temas transversais referem-se não apenas a um caminho metodológico, mas, mais que isso, a uma mudança epistemológica, a partir da qual a transformação social passa a se constituir como o cerne da educação formal. Destarte, a educação em valores morais e as formas dialógicas, democráticas e não violentas de resolução dos conflitos favorecem uma nova configuração para a escola (ARAÚJO, 2003a).

Em consonância com a proposição pelos temas transversais apresenta-se a estratégia de projetos. Como explica Araújo (2003a, 2008), ter um projeto requer colocar em prática a capacidade de se traçar objetivos, escolher e decidir caminhos com vistas a atingir os objetivos estabelecidos. Tal percurso indica que o projeto sempre permitirá uma abertura para a novidade e para a incerteza, dada a possibilidade de ação, escolha e decisão contínua dos sujeitos, incentivando, portanto, uma postura ativa dos(das) docentes e discentes (ARAÚJO, 2003a, 2008).

Na perspectiva que aqui estamos defendendo, consideramos essencial a articulação entre os princípios da transversalidade com a interdisciplinaridade. Isso significa que, embora tenhamos criticado a organização escolar balizada nas áreas disciplinares, devido ao isolamento entre uma área e outra, não estamos, com isso, rechaçando a importância das disciplinas que tradicionalmente organizam a escola, senão assumindo o trabalho com projetos, por meio dos temas transversais, de forma articulada com os conteúdos disciplinares construídos historicamente pela humanidade. Assim, conforme já explicitamos anteriormente, tais conteúdos deixam de ser a finalidade da escola e passam a ser mobilizados, de modo interdisciplinar, para se discutir os temas transversais, entendidos como eixo vertebrador do sistema educacional. Desta feita, os conteúdos não estarão organizados de modo linear, mas sim como uma rede de relações com abertura para infinitos caminhos que podem se conectar uns aos outros (ARAÚJO, 2003a).

Podemos exemplificar tal proposta com base em um projeto sobre sexualidade citado por Araújo (2003a, p. 80-91) e cujo desenvolvimento oportunizou uma reflexão acerca dos temas puberdade e reprodução, escolhidos pelos(as) próprios(as) discentes. Por meio de tais temas, foram mobilizados não apenas os conteúdos relativos à disciplina ciências, tal como comumente a escola costuma proceder ao trabalhar com tais temáticas, restringindo-se a uma leitura biológica sobre elas. O projeto transitou pelas mais diversas áreas disciplinares, favorecendo, dentre outros aspectos, uma discussão sobre as relações de gênero e a discriminação historicamente sofrida pelas mulheres (ARAÚJO, 2003a).

Assim como no exemplo supracitado, é evidente que o amor e, de modo mais específico o amor como falta, pode ser o ponto de partida e o tema central para um projeto escolar desenvolvido sobretudo com os jovens, os quais comumente vivenciam suas primeiras e intensas experiências amorosas. A partir de tal tema, os assuntos a serem discutidos em cada área disciplinar poderiam ser os mais diversos, tais como, apenas para citar possíveis exemplos: a tomada de consciência em relação aos próprios sentimentos, a reflexão crítica em relação ao amor como falta, a relação entre amor e violência, as distintas compreensões sobre o amor em diferentes momentos históricos e em diferentes grupos culturais, o diálogo crítico sobre o modo dicotômico como cada gênero é estimulado a assumir e vivenciar o amor, a diversidade de orientação sexual e as distintas formas de amar, as relações sociais de gênero que permeiam as relações amorosas etc.

Merece atenção o fato de que nossas proposições requerem assumir o diálogo como um instrumento com forte potencial no sentido de oportunizar a educação moral por meio da interação, da escuta, da argumentação fundamentada, da consideração acerca de distintos pontos de vista e do posicionamento perante uma determinada temática

(MÜLLER; ALENCAR, 2012), favorecendo, por conseguinte, a construção da personalidade moral (PUIG, 1996).

No bojo da defesa de um trabalho desta natureza, conforme já explicitamos anteriormente, ressaltamos que, inexoravelmente, cabe à educação formal o papel não somente de ensinar os conteúdos tradicionalmente ministrados por cada área disciplinar, mas, sobretudo, mobilizá-los a favor de uma formação ética e para a cidadania. Nessa direção, endossamos, uma vez mais, nossa oposição à premissa do movimento Escola sem Partido que concebe que a escola deve se restringir a instruir – limitando-se a ensinar conteúdos –, e que a educação, como formação mais ampla – relacionada aos valores morais – é dever dos familiares e não da educação formal (MACEDO, 2017).

Reconhecemos que tal contraposição implica um trabalho complexo a ser assumido pela escola, não obstante, confiamos que tal instituição não pode se eximir dessa tarefa. Destarte, no que tange à temática que orientou nossa reflexão neste artigo, ousamos seguir afirmando que cabe à educação escolar oportunizar uma reflexão sobre as possibilidades de nos educarmos para a vivência de relações mais justas, solidárias e não violentas no terreno amoroso, impulsionando a construção de valores socialmente desejáveis (ARAÚJO, 2008) nesse sentido. Esse não é um assunto alheio à escola, é, sim, um dos objetos de estudo essenciais que validam a função social de tal instituição.

Referências

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARANTES, Valéria Amorim. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 137-153, dez. 2000.

ARANTES, Valéria Amorim; SASTRE, Genoveva; GONZÁLEZ, Alba. Violência contra a mulher e representações mentais: um estudo sobre pensamentos morais e sentimentos de adolescentes. **Psicologia**, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 109-120, mar. 2010.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; PUIG, Josep Maria. **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003b. p. 153-169.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 193-204, ago. 2008.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003a.

AZEVEDO, Ana Karina Silva; DUTRA, Elza Maria do Socorro. Relação amorosa e tentativa de suicídio na adolescência: uma questão de (des)amor. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 20-29, jun. 2012.

BISQUERRA, Rafael. Educación emocional y competencias básicas para la vida. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 21, n. 1, p. 7-43, 2003.

BISQUERRA, Rafael; PÉREZ-GONZÁLEZ, Juan Carlos; GARCÍA NAVARRO, Esther. **Inteligencia emocional en educación**. Madrid: Síntesis, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF. MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

BRAZ, Ana Lúcia Nogueira. Origem e significado do amor na mitologia greco-romana. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 63-75, mar. 2005.

BRUNHARI, Marcos Vinícius; MORETTO, Maria Livia Tourinho. O suicídio amoroso: uma proposição metapsicológica. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 108-125, jan. 2015.

CASASSUS, Juan. **Aprendizajes, emociones**. Paulo Freire, v. 7, n. 6. dic. 2008.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília, DF, Liber, 2009.

COSTA, Jurandir F. **Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

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

FABENI, Lorena et al. O discurso do “amor” e da “dependência afetiva” no atendimento às mulheres em situação de violência. **Revista do Nufen**, Belém, v. 7, n. 1, p. 32-47, 2015.

FELIPE, Jane. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula Regina C. et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. v. 1. 1. ed. Porto Alegre: FURG, 2007. p. 31-45.

FERREIRA, Nadiá Paulo. **A teoria do amor na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Psicanálise passo-a-passo).

FRANZI, Juliana. **Relações afetivo-amorosas na juventude: uma análise a partir da teoria dos modelos organizadores do pensamento**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FRANZI, Juliana; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. L’etica en l’amor romantic o hi ha etica en l’amor romantic? Implicacions de la reflexió per a l’ensenyament de la temàtica. **Temps d’Educació**, Barcelona, v. 2, p. 281-295, 2018.

FRANZI, Juliana; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Models for affective and loving relationships in Brazilian youth: an analysis based on the thought organization models theory. **International Studies on Law and Education**, v. 27, p. 71-84, 2017.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1929). Edição standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e emoções**. Campinas: Alínea, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira; SOUZA, Andressa Raquel de Oliveira. Educação, vivência emocional e processo libertador. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, p. 87-100, 2015.

GUTMAN, Guilherme. Amor celeste e amor terrestre: o encontro de Alcibíades e Sócrates em O banquete, de Platão. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 539-552, set. 2009.

HADDAD, Gisela. Encontros amorosos: amor, paixão e desejo na cultura moderna. **Ide**, São Paulo, v. 34, n. 52, p. 123-131, ago. 2011.

LACAN, Jacques. **O Seminário: a transferência (1960-1961)**. livro 8. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAGO, Gustavo de Carvalho Pinheiro. **Conectividade: um estudo sobre o amor pós-moderno**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; NJAINE, Kathie (Org.). **Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do “ficar” entre jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

MORENO, Monserrat et al. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. **Cómo construimos universos: amor, cooperacion y conflicto**. Barcelona: Gedisa, 2010.

MORENO, Monserrat; SASTRE, Genoveva. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

MONZANI, Luiz Roberto. **Desejo e prazer na idade moderna**. Campinas: Unicamp, 1995.

MÜLLER, Adriana; ALENCAR, Heloisa Moulin de. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, jun. 2012.

NEVES, Ana Sofia Antunes. As mulheres e os discursos genderizados sobre o amor: a caminho do “amor confluyente” ou o retorno ao mito do “amor romântico”? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 609-927, 2007.

ORTEGA Y GASSET, Jose. **Estudos sobre o amor**. Rio de Janeiro: Livro Ibero Americano, 1960.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 215-233, abr. 2011.

PLATÃO. **O banquete**. Tradução de José Cavalcante de Souza. São Paulo: Difel, 1966.

PUIG, Josep Maria Rovira. **La construcción de la personalidad moral**. Barcelona: Paidós, 1996.

ROCHA, Zeferino. O desejo na Grécia Clássica. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 84-116, mar. 2000.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 129-151.

SOLOMON, Robert C. **Amor: reinventando o romance em nossos dias**. Tradução de Wladir Dupont. São Paulo: Saraiva, 1992.

VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza et al. “Amor não correspondido”: discursos de adolescentes que tentaram suicídio. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 5, p. 1825-1834, dez. 2009.

ZINS, Joseph E.; ELIAS, Maurice J. Social and emotional learning. In: BEAR, George; MINKE, Kathleen (Ed.). **Children’s needs III: development, prevention, and intervention**. Bethesda: National Association of School Psychologists, 2006. p. 1-13.

Recebido em: 08.10.2018

Revisado em: 27.11.2018

Aprovado em: 12.02.2019

Juliana Franzi é doutora em educação pela Universidade de São Paulo e professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Ulisses Ferreira de Araújo é professor titular da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP).