

DOSSIÊ DEVOÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

doi: [10.25247/paralellus.2024.v15n36.p247-269](https://doi.org/10.25247/paralellus.2024.v15n36.p247-269)

**A DESTRUIÇÃO DOS LUGARES DE AFETO E AS POSSÍVEIS
REPERCUSSÕES NOS PROCESSOS COGNITIVOS¹**

THE DESTRUCTION OF PLACES OF AFFECTION AND THE
POSSIBLE REPERCUSSIONS ON COGNITIVE PROCESSES

LA DESTRUCCIÓN DE LOS LUGARES DE AFECTO Y LAS POSIBLES
REPERCUSIONES EN LOS PROCESOS COGNITIVOS

*Celso Gabatz**
*José Roberto Limas da Silva**

RESUMO

A proposta do presente artigo é discutir as implicações cognitivas face à destruição dos lugares de afeto. Nosso objetivo é investigar e apresentar as possíveis consequências cognitivas e pedagógicas sofridas pelos sujeitos quando privados das suas espacialidades afetivas. Busca-se demonstrar que a precarização das espacialidades afetivas impacta diretamente nos processos cognitivos, sobretudo, porque quando se remove uma paisagem afetiva ou uma espacialidade anteriormente conhecida, apagam-se, por extensão, memórias e aprendizados produzidos e transmitidos naqueles espaços. Os resultados indicam que as propostas pedagógicas precisam considerar o distanciamento afetivo que os discentes

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

* Pós-Doutor e Professor Colaborador junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) da Faculdades EST, São Leopoldo, RS. Doutor em Ciências Sociais (UNISINOS). Mestre em História (UPF). Graduado em Sociologia, Teologia e Filosofia. E-mail: gabatz12@hotmail.com.

* Doutorando em Teologia junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) da Faculdades EST, São Leopoldo, RS. Mestre em Ciências da Religião (Faculdade Unida de Vitória/ES). Bacharel em Geografia (UFMG), Bacharel em Administração (UNOPAR), Graduando em Filosofia (UNINTER). E-mail: jrlspastor@hotmail.com.

experimentam quando as espacialidades de afeto não são entabuladas. Dessa forma, uma abordagem pedagógica que valorize a proximidade, o afeto e a colaboração entre os indivíduos parece ser o caminho mais plausível.

Palavras-Chave: Processos Cognitivos; *Topocídio Afetivo*; Pedagogia dos Afetos.

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the cognitive implications of the destruction of places of affection. Our objective is to investigate and present the possible cognitive and pedagogical consequences suffered by subjects when deprived of their affective spatialities. The aim is to demonstrate that the precariousness of affective spatialities directly impacts cognitive processes, above all, because when an affective landscape or a previously known spatiality is removed, memories and learning produced and transmitted in those spaces are erased. The results indicate that pedagogical proposals need to consider the affective distance that students experience when spatialities of affection are not addressed. Therefore, a pedagogical approach that values proximity, affection and collaboration between individuals seems to be the most plausible path.

Keywords: Cognitive Processes; Affective Topocide; Pedagogy of Affection.

RESUMEN

El propósito de este artículo es discutir las implicaciones cognitivas de la destrucción de los lugares de afecto. Nuestro objetivo es investigar y presentar las posibles consecuencias cognitivas y pedagógicas que sufren los sujetos al ser privados de sus espacialidades afectivas. El objetivo es demostrar que la precariedad de las espacialidades afectivas impacta directamente en los procesos cognitivos, sobre todo, porque cuando se elimina un paisaje afectivo o una espacialidad previamente conocida, se borran los recuerdos y aprendizajes producidos y transmitidos en esos espacios. Los resultados indican que las propuestas pedagógicas deben considerar la distancia afectiva que experimentan los estudiantes cuando no se abordan las espacialidades del afecto. Por tanto, un enfoque pedagógico que valore la proximidad, el afecto y la colaboración entre las personas parece ser el camino más plausible.

Palabras Clave: Procesos Cognitivos; Topocidio Afectivo; Pedagogía de los Afectos.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto busca analisar, primeiramente, a relação entre lugar e afeto, reconhecendo que essa é uma experiência inevitável na trajetória humana, pois todos recebemos uma carga de emoções diretamente ligada às espacialidades que nos são familiares. Ato contínuo, a partir dessa relação entre lugar e afeto,

buscaremos analisar as repercussões que a eventual destruição dessas espacialidades afetivas gera sobre os processos cognitivos.

Destarte, o desenvolvimento desse texto, como dito previamente, parte inicialmente da caracterização da relação entre lugares e afetos, demonstrando a teia de sentidos que é construída nesse contexto. Isso posto, percebemos que os lugares são essas espacialidades privilegiadas, carregadas de afetos e sentimentos. Assim, “o lugar é a menor unidade de todas e se trata da mais íntima do ser humano. Lugar é onde a vida acontece, local em que o sentimento de pertencimento surge ancorado, onde a memória humana se sedimenta” (CARDOSO, CURA, VIANA, QUEIROZ, COSTA, 2017, p. 86).

O lugar funciona como um substrato espacial, onde se processam emoções e afetos, e, nessa perspectiva, enxerga-se “as emoções por meio de eventos espaciais, sendo o conceito de ‘lugar’ o mais apropriado para compreender a discussão, visto que tal conceito prioriza as experiências, vivências e sentimentos das pessoas” (SILVA, 2016, p. 100). Dessa forma, “algumas porções da superfície terrestre são realmente minúsculas e aparentemente insignificantes devido ao seu tamanho e cotidianidade: nossa casa, uma lanchonete, uma praça, uma esquina entre duas ruas” (NOGUÉ, 2015, p. 142) (tradução dos autores)², entretanto, esses lugares se tornam significativos porque representam experiências e memórias preciosas para quem as vivenciou.

Quando pensamos acerca das emoções, não podemos perder de vista que elas são uma forma de comunicação, sobretudo, porque “são a linguagem da vida social humana – fornecem os padrões de contorno que relacionam as pessoas umas com as outras” (SILVA, 2016, p. 101). De certa forma, as emoções catalisam nossas intenções íntimas e, possivelmente, podem ser consideradas como “o próprio centro da vida mental humana, ligando o que é importante para nós com o mundo das pessoas, das coisas e dos acontecimentos, proporcionando infraestrutura para a vida social” (SILVA, 2016, p. 101).

² Unas [porciones da la superficie terrestre] son realmente minúsculas y aparentemente insignificantes por su tamaño y cotidianidad: nuestra casa, una cafetería, una plaza, una esquina entre dos calles.

Essa relação visceral que existe entre lugar e afeto é identificada quando percebemos que determinadas emoções são experimentadas somente em dada espacialidade. Um exemplo disso é a catarse emocional que a torcida de determinado time de futebol sente no seu próprio estádio. Percebe-se uma experiência singular porque “o sentimento manifestado pelos sujeitos sociais acerca do ambiente em que vivem carrega as singularidades de sua formação e encerra circunstâncias emocionais, muitas vezes, apenas vividas ali” (CARDOSO, CURA, VIANA, QUEIROZ, COSTA, 2017, p. 89).

É notável que parte da nossa identidade seja forjada nesses espaços, pois o lugar é um elemento fundamental na construção das sociabilidades humanas. Assim sendo, “os lugares significativos emergem em um contexto social, cultural e econômico, são geograficamente localizados, fornecem aos indivíduos um senso de pertencimento, uma identidade territorial” (MACEDO, GÜNTHER, ALVES, NÓBREGA, 2008, p. 442). Esse sentimento de acolhimento experimentado nessa espacialidade se explica pelo fato de que “os lugares são como as pessoas: é a emoção que nos faz descobri-los. Se deseja um lugar como se deseja um ser amado [...]. É possível, literalmente, apaixonar-se por um lugar” (FURLANETO, 2014, p. 216).

Dessa forma, a fração da nossa identidade que é construída no lugar “consiste em cognições sobre o mundo físico que podem estar relacionadas à memória, às atitudes, aos valores, às preferências, aos significados e às concepções sobre comportamento e experiência ligados ao cotidiano” (MACEDO, GÜNTHER, ALVES, NÓBREGA, 2008, p. 442). Destarte, os lugares produzem significados e memórias no ser humano, mas, também, recebem significações e atribuições, sobretudo, porque “o lugar proporciona o meio principal através do qual damos sentido ao mundo e atuamos sobre ele. Os seres humanos criam lugares nos espaços, vivendo e atribuindo significado a esses lugares” (NOGUÉ, 2015, p. 142-143) (tradução dos autores)³.

Diante dessa relação dialética entre lugar e afeto, percebe-se que “os lugares são signos que identificam não apenas a relação entre cultura humana e superfície

³ “El lugar proporciona el medio principal a través del cual damos sentido al mundo y a través del cual actuamos en el mundo. Los seres humanos creamos lugares en el espacio, los vivimos y los imbuimos de significación”.

terrestre, mas, também a maneira como o tempo é percebido e representado pelas culturas singulares” (FURLANETO, 2014, p. 216), oferecendo uma cosmovisão a partir da experiência particular vivenciada nos limites daquela espacialidade. Tal horizonte é compreensível porque o espaço vivido enseja o lugar onde acontecem as vivências e as experiências do cotidiano. Assim, essa espacialidade não precisa ser reduzida a um conceito topográfico, ou seja, a um espaço definido meramente como um lugar no mapa, especialmente porque “o espaço vivido se refere ao espaço da vida, do cotidiano, que todos nós construímos, sendo geógrafos ou não. Tal espaço encarna toda a densidade da existência humana, seus desejos, anseios, emoções, expectativas e aspirações sobre a vida” (SILVA, 2018, p. 73).

Diante disso, podemos dizer que há uma relação muito estreita entre os afetos despertados em determinados espaços e sua capacidade de motivar ou predispor as pessoas aos processos cognitivos. A relação entre espaço e aprendizados é um fato verificável, pois “o processo da cognição acontece no encontro do organismo com o ambiente e, assim, são as perturbações do ambiente sobre o organismo que possibilita a cognição, ou seja, aprendemos interagindo com o meio, criando um mundo no processo de viver” (SILVA, 2021a, p. 30).

Importante destacar que a cognição não é a representação de uma realidade que subjaz, mas ela representa uma ação permanente de criar e recriar o ambiente da vida, uma vez que “as interações de um sistema vivo com seu meio ambiente são interações cognitivas, e o próprio processo da vida é um processo de cognição” (CAPRA, 2000, p. 211). Portanto, é no nosso encontro com a espacialidade que fazemos nossas descobertas e aprendizados e, por isso, haveremos de considerar a importância dos afetos que são gerados pelos lugares que vivemos.

Dito isso, podemos sublinhar que toda elaboração cognitiva está contaminada pelos nossos afetos. Assim, quando se destroem os lugares de afeto pessoal, o indivíduo se torna indiferente ao meio ambiente, pois “perdendo ou renunciando suas raízes, os homens desligam-se do território, tornam-se indiferentes às paisagens, encaminham o processo de devastação ambiental, desgastam as bases das culturas locais e desestabilizam os sistemas naturais” (FURLANETO, 2014, p. 215).

Considerando essas interações entre o espaço vivido e o processo cognitivo, temos a lamentar os modernos processos de destruição dos lugares de afeto, que operam apagando memórias, impermeabilizando paisagens e desconfigurando espacialidades tradicionais. Parte-se do pressuposto de que o *topocídio* afetivo é, basicamente, a remoção definitiva de um ambiente (lugar) de afetos, condenando-o ao esquecimento e/ou a extinção (SILVA, 2021b, p. 406). Esse processo de desconstrução e esvaziamento de sentido dos lugares afetivos não se dá, de forma espontânea “mas de acordo com a relação estabelecida entre ser humano e espaço vivido.” (SILVA, 2021b, p. 404). Portanto, o *topocídio* afetivo é uma atividade antrópica e não um processo aleatório da natureza.

Diante desse cenário, percebe-se que a morte ou a desconfiguração dos lugares rouba a matéria-prima da memória, pois “se o espaço e a paisagem modificam o lugar, criam-se novas teias de relações dimensionais, materializam-se outros atributos e apaga-se, materialmente, parte do que ali foi vivenciado” (CARDOSO, CURA, VIANA, QUEIROZ, COSTA, 2017, p. 87). Assim, a desestruturação do lugar sequestra os marcos da memória de quem vive nessa espacialidade, porque “se uma decisão institucional modifica um lugar por interesses, econômicos ou políticos, são disseminadas novas informações que podem não ter relação alguma com muitas pessoas” (CARDOSO, CURA, VIANA, QUEIROZ, COSTA, 2017, p. 87).

Outrossim, quando alteramos a paisagem do lugar, podemos destruir os vínculos emocionais que ela gerava em seus moradores, pois a paisagem do lugar, “além de imagem, é um espaço de representação humana. Emerge como um espaço simbólico. É conectada à cultura e a ideia de que as formas visíveis são representações de pensamentos e discursos” (COSGROVE, 1998 apud. CARDOSO, CURA, VIANA, QUEIROZ, COSTA, 2017, p. 87). Não somente isso, porque parece impossível caracterizar adequadamente um lugar se não forem demonstradas as relações simbólicas e afetivas que essa espacialidade imprime sobre os sujeitos. Tal impressão verifica-se verdadeira na medida em que [...] experimentamos emoções específicas em distintos contextos geográficos, vivenciamos emocionalmente as paisagens porque estas não são somente materialidades tangíveis, mas também

construções sociais e culturais impregnadas de um denso conteúdo intangível (NOGUÉ, 2009 apud. SILVA, 2016, p. 109) (tradução dos autores)⁴.

Feitas essas considerações iniciais, busca-se, a seguir, avaliar as consequências do *topocídio* afetivo sobre os processos cognitivos. Nesse sentido, as espacialidades urbanas merecem atenção especial, sobretudo porque a população brasileira, em particular, está distribuída principalmente nos grandes centros urbanos. O Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), avaliando o crescimento e a distribuição da população no território, durante o período de 1946 a 1996, chegou à conclusão de que “a população brasileira passou por transformações bastante significativas no período: quase quadruplicou e se concentrou nas grandes cidades” (CAMARANO; BELTRÃO, 2000, p. 6). Tal tendência permanece nesses dois primeiros decênios do século XXI, sendo que “de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, a maior parte da população brasileira, 84,72%, vive em áreas urbanas. Já 15,28% dos brasileiros vivem em áreas rurais” (IBGE/PNAD, 2015).

2. O TOPOCÍDIO AFETIVO FRENTE AO PROJETO DESENVOLVEMENTISTA

Percebemos que a urbanização desenfreada, não raro, movida por demandas econômicas ou por elites políticas enraizadas em certas prerrogativas de poder, pode engendrar a expulsão de pessoas de seus lugares afetivos em nome de um *progresso para poucos*. Seria importante não esquecer que “para quem tinha relação com os espaços urbanos já existentes, aos que gozavam do meio social pleno de significados culturais, a manutenção das paisagens não era somente uma questão de lembranças dos tempos vividos” (CARDOSO, CURA, VIANA, QUEIROZ, COSTA, 2017, p. 91). Esses lugares funcionavam como uma âncora emocional.

Nesse sentido, a desconfiguração ou remoção dos lugares afetivos destrói as memórias e as raízes culturais de quem se sentia parte daquela espacialidade, gerando um rompimento com “os sentimentos de pertencimento com o lugar” (CARDOSO, CURA, VIANA, QUEIROZ, COSTA, 2017, p. 91). A morte dos lugares

⁴ “Experimentamos emociones específicas en distintos contextos geográficos y vivimos emocionalmente los paisajes porque estos no son sólo materialidades tangibles, sino también construcciones sociales y culturales impregnadas de un denso contenido intangible”.

de afeto, frequentemente, representa a marginalização e supressão de um grupo social mais frágil, economicamente falando, além de apagar memórias e referenciais culturais importantes. Assim, “as transformações do espaço urbano, ao apagar memórias, destruíram vidas e a possibilidade de experiências, além disso, formou novos ambientes, com outras redes relacionais, e com valores, em alguns casos, representando a sensibilidade de uma minoria” (CARDOSO, CURA, VIANA, QUEIROZ, COSTA, 2017, p. 92).

Outrossim, percebe-se, no processo urbanístico brasileiro, uma clara insensibilidade ecológica e um recorrente desprezo pelas populações mais pobres. Nesse contexto, as elites econômicas determinam quais espaços devem ser modificados e ressignificados, ignorando as memórias daqueles que viviam naquela espacialidade. Assim, vemos “as modificações dos bairros, ruas ou de outros lugares importantes para as pessoas sem que haja um mínimo de participação delas nas decisões, desconsiderando novamente a relação dessas pessoas com esses lugares” (SILVA, 2016, p. 116). Dessa forma, a estruturação do “espaço urbano, na lógica de acumulação do capital, é produto social, comumente influenciado por estratégias de determinados atores sociais” (SILVA, 2016, p. 116).

Essa mentalidade *topocida* é verificada na forma como os grandes empreendimentos urbanos e industriais também “avançam pela zona rural e provocam a destruição de parcelas significantes do meio físico, histórico e arqueológico; provocando a extinção de espécies da fauna, flora, nascentes e cursos d’água” (CARDOSO, CURA, VIANA, QUEIROZ, COSTA, 2017, p. 96-97). Destarte, cultiva-se ainda a ideia de que o novo e o progresso representam uma melhoria para todos, quando, na verdade, a prosperidade só tende a alcançar alguns grupos privilegiados.

Entrementes, o ambiente urbano tornou-se um espaço desprovido de encanto e de *topofilia*⁵. A impermeabilização do solo, a invisibilização dos rios e cursos de água urbanos, a poluição dos lagos, a remoção da vegetação autóctone e o afugentamento dos animais transformaram as cidades em um ecossistema caotizado pela supressão de parte significativa dos seus componentes. As nossas

⁵ Topofilia é a junção de dois termos gregos: *topos* (lugar) e *filia* (amor/afeto).

idades se tornaram um repositório de tecnologias, com sua multidão de fios e cabos eletroeletrônicos produzindo uma paisagem semelhante a um grande novelo de linha embaraçado.

Nesse sentido, o progresso tecnológico “foi uma questão predominantemente racional e intelectual, e essa evolução unilateral atingiu um estágio alarmante, uma situação tão paradoxal que beira a insanidade” (CAPRA, 1993, p. 39), sobretudo, porque em termos de progresso científico somos capazes de “controlar os pousos suaves de espaçonaves em planetas distantes, mas somos incapazes de controlar a fumaça poluente expelida por nossos automóveis e fábricas” (CAPRA, 1993, p. 39).

Entrementes, nossas cidades se tornaram um espaço geográfico caótico, onde a grande concentração de pavimentos e construções favorece a absorção de radiação solar diurna e a reflexão noturna, gerando o fenômeno conhecido como *ilhas de calor*, provocando um diferencial térmico bastante significativo se comparado a locais vegetados (BORTOLETO, 2004, p. 10). Além das implicações ligadas às altas temperaturas, existe a questão das cheias e inundações decorrentes da não absorção dos volumes de chuvas que caem sobre esse solo, cada vez mais, impermeável.

Isso posto, percebe-se que as cidades se transformaram numa espacialidade precária e insegura, especialmente pela insalubridade de sua paisagem, onde os cidadãos têm dificuldades em criar uma ligação afetiva com o ambiente. Sem embargo, esse distanciamento dos seres humanos em relação à natureza é uma experiência que remonta à transição da antiguidade feudal para a modernidade iluminista, pois sabemos que “antes de 1500, a visão do mundo dominante na Europa, assim como na maioria das outras civilizações, era orgânica. As pessoas viviam em comunidades pequenas e coesas, e vivenciavam a natureza” (CAPRA, 1993, p. 49).

Diferentemente desse ambiente orgânico e integrado à natureza, vivenciado pelas sociedades pré-modernas, as cidades, especialmente as grandes metrópoles contemporâneas, se tornaram em espaços onde imperam a lógica extrativista e o

esgotamento dos recursos naturais. Aílton Krenak (líder indígena brasileiro do Vale do Rio Doce/MG), ilustra esse contexto com a seguinte constatação:⁶

As cidades são sorvedouros de energia: se faltar eletricidade, as pessoas morrem fechadas nos seus apartamentos, sem conseguir descer. Não tivemos capacidade crítica para pensar as consequências de uma crise sanitária nos grandes centros urbanos, e preciso confessar que tenho dó de quem vive nessas metrópoles (KRENAK, 2020, p. 9).

A pertinência da observação de Krenak é acentuada pelo fato de ele pertencer a um grupo social que, como nenhum outro, é capaz de mensurar a violência dos processos de urbanização. Nesse sentido, instala -se a morte dos lugares de afeto e de convivência espontânea, fazendo com que as pessoas vivam isoladas em suas *grutas particulares*. Assim, não há laços de afeto e cooperação espontâneos e as relações são movidas no sistema de trocas comerciais, não havendo apoio, nem proximidade gratuita. Tudo é comprado, evidentemente, só por quem pode pagar.

A modernidade instala, então, uma lógica racionalizante de um projeto desenvolvimentista que vai apresentar paradoxos insuperáveis, especialmente após os desdobramentos da revolução industrial e da corrida tecnológica. Nossos processos produtivos colocaram os recursos naturais à beira do colapso, sobretudo, no âmbito da produção de alimentos, que são cada vez mais, demandados num mundo superpopuloso e, ainda, agravados pelo excesso de consumo dos países, chamados desenvolvidos. Ademais, temos diante de nós, uma sociedade insegura e angustiada, fato esse percebido quando “as pessoas vivem atrás de muros, contratam seguranças, dirigem carros blindados, portam porretes e revólveres, e frequentam aulas de artes marciais” (BAUMAN, 2007, p. 15).

O conceito de progresso e desenvolvimento, dentro dessa lógica racional-iluminista, ainda se perpetua, sendo que “em nenhum momento pararam para analisar os riscos do crescimento, muito embora seus primeiros sinais já fossem evidentes cá e lá: a poluição, a destruição do meio ambiente, o inferno da metrópole, a expansão armamentista” (ALVES, 1996, p. 27). Assim, dentro desse modelo desenvolvimentista neoliberal, a qualidade de vida é entendida como resultado do

⁶ Texto elaborado a partir de três entrevistas com Aílton Krenak, realizadas em abril de 2020, nos jornais Estado de Minas, Globo, Expresso (Lisboa). Aílton Krenak, recentemente, foi escolhido como membro da Academia Brasileira de Letras.

progresso econômico, ou seja, quanto mais atividade produtiva, maiores os resultados e, em tese, maior o consumo e o desenvolvimento social. Não obstante, os processos produtivos sempre impactam no ambiente natural, pois a matéria-prima é retirada da natureza e transformada em bens e produtos. A lógica é sempre a da extração e expropriação dos recursos subsistentes, sendo que muitos deles não são renováveis.

Além dos processos produtivos e industriais removerem, quase sempre, de forma definitiva os recursos da natureza, ainda produzem resíduos que não são incorporados à vida orgânica. O maior exemplo desses resíduos são as embalagens plásticas que levarão milênios para serem decompostas pela natureza e reincorporadas ao material orgânico. Tal perspectiva exploratória e predatória da natureza mostra que o ser humano se desconectou de sua relação mais elementar, que é com sua corporeidade.⁷

A necessidade de uma relação afetiva com a espacialidade se tornou um imperativo em nosso tempo. Entrementes, esse é um tema tratado por diversos autores da geografia humana, sendo Eric Dardel⁸ um dos precursores dessa abordagem. Dardel entende que a realidade do espaço geográfico “não se trata, inicialmente, de um atlas aberto diante de seus olhos, é um apelo que vem do solo, da onda, da floresta, uma oportunidade ou uma recusa, um poder, uma presença” (DARDEL, 2011, p. 2). Por isso, para este autor, “a experiência geográfica é primeiramente colocar-se como presença afetiva com a singularidade de um lugar de uma ‘fisionomia’, imediatamente portadora de significado” (DARDEL, 2011, p. 129).

Por conseguinte, nossa relação com a natureza é uma experiência que envolve todos os nossos sentidos, não é meramente uma abstração racionalista, pois a realidade geográfica é, para o ser humano, “o lugar onde ele está, os lugares de sua infância, o ambiente que atrai sua presença. Terras que ele pisa ou onde ele trabalha, o horizonte do seu vale, ou a sua rua, o seu bairro, seus deslocamentos cotidianos através da cidade” (DARDEL, 2011, p. 34). A construção dessa relação

⁷ Tu és pó e ao pó tornarás (BÍBLIA, Gênesis, 3. 19, p. 6).

⁸ Eric Dardel foi um geógrafo francês, considerado um dos pioneiros da geografia das representações. Nasceu em 21 de fevereiro de 1899 e morreu em 19 de janeiro de 1967. Seu livro mais conhecido é “O homem e a terra”.

entre ser humano e natureza é complexa e envolvente, pois até “a cor, o modelado, os odores do solo, o arranjo vegetal se misturam com as lembranças, com todos os estados afetivos, com as ideias, mesmo com aquelas que acreditamos serem as mais independentes” (DARDEL, 2011, p. 34).

A necessidade de conexão com a natureza não se limita ao fato de ela prover ~~todo~~ o nosso sustento, existe uma relação visceral entre os seres humanos e a terra. Um importante depoimento acerca dessa relação visceral é dado por Carl Gustav Jung, quando confessa: “há tantas coisas que me fazem repleto: as plantas, os animais, as nuvens, o dia, a noite e o eterno presente nos homens. Quanto mais me sinto incerto sobre mim mesmo, mais cresce em mim o sentimento de meu parentesco com o todo” (JUNG apud. BOFF, 2014, p. 147). De fato, um ser humano desconectado de sua relação ecossistêmica, possivelmente não conseguirá encontrar o seu lugar no mundo, pois ele existe em comunhão com a criação.

3. PEDAGOGIA TECNICISTA VERSUS PEDAGOGIA DO AFETO

Esse contexto urbano caótico e desprovido de afetos, onde a lógica do mercado determina as relações sociais, desemboca em propostas educacionais que ignoram, em boa medida, as realidades econômicas e culturais dos educandos. A pedagogia tecnicista é a resposta a esse horizonte educacional, em que os processos de aprendizagem são subservientes ao mercado de trabalho. Em consequência, a principal característica da educação tecnicista é “a implantação de uma lógica empresarial no seio da escola, desde a gestão até os currículos, a didática e a avaliação” (MELO, 2012, p. 233).

Nesse horizonte, o objetivo educacional principal é racionalizar o “sistema de ensino visando à sua eficiência, o que significava gastar com resultados, e à sua eficácia, gastar com resultados socialmente esperados” (MELO, 2012, p. 233). Por conta desta realidade, as demandas do mercado de capitais determinam o projeto pedagógico dessas propostas educacionais. Uma crítica antiga a essa proposta pedagógica é feita por Antonio Gramsci, através da pena do escritor Atílio Monasta, quando relata uma reunião, em que o projeto educacional tecnicista italiano é questionado.

A corrente humanista e a profissional ainda se chocam no campo do ensino popular: é preciso fundi-las, mas não se deve esquecer que, antes de ser operário, o homem é um homem, ao qual não deve ser retirada, sob o pretexto de sujeitá-lo imediatamente à máquina, a possibilidade de que se expanda nos mais amplos horizontes do espírito (MONASTA, 2010, p. 69).

O questionamento de Gramsci é oportuno, ainda hoje, pois a proposta da pedagogia funcionalista reduz as atividades cognitivas à criação de uma mentalidade tecnicista e pragmática, deixando claro que as demandas mercadológicas são o objetivo primordial do processo educacional. Nesse sentido, “a marca registrada deste mercado não é a cooperação, mas, a competição, que se estende para além da economia e impregna todas as relações humanas” (BOFF, 2014, p. 27). O teólogo Leonardo Boff entende que este horizonte é bastante sombrio, pois “quando uma sociedade se entorpeceu como a nossa, e por seu crasso materialismo se fez incapaz de sentir o outro como outro, somente enquanto eventual produtor e consumidor, está cavando seu próprio abismo” (BOFF, 2014, p. 29).

O horizonte humanista da escola tecnicista/funcionalista parece desprezar a abrangência do processo educacional, uma vez que “a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente” (LIBÂNEO, 1994, p. 17). “Logo, a educação é um processo inerente à existência humana. Ela se confunde com o próprio ato de viver” (SILVA, 2021c, p. 191).

Assim sendo, “na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas” (SAVIANI, 1989, p. 14). Dessa forma, educadores e educandos são marginalizados no processo tecnicista, pois o objetivo é aprender a fazer e não aprender a pensar.

Entrementes, a ideia de uma pedagogia da proximidade e do afeto oferece um importante contraponto ao projeto pedagógico tecnicista, sobretudo, porque os processos cognitivos tendem a acontecer com mais eficácia onde existe afeto e proximidade. Rubem Alves levanta essa questão quando afirma que a aprendizagem

das crianças se dá “na fronteira do corpo com o ambiente” (ALVES, 2012, p. 85), ou seja, elas “se interessam por objetos com os quais os seus corpos podem estar em contato” (ALVES, 2012, p. 85). Igualmente, os adultos aprendem através da relação que criam com o objeto, ou seja, quando estabelecem pontos de contato com os objetos, pessoas e lugares.

Percebe-se de forma bastante clara que as emoções interferem nos processos de apreensão da realidade, bem como, na forma como aprendemos a nos relacionar com o meio e com as outras pessoas. Dessa forma, “afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 34). A educadora Anny Rodrigues, citando Gratiot-Alfandéry, lembra que, na abordagem pedagógica de Wallon,⁹ “não há como desassociar a afetividade da ação motora e da inteligência, visto que a afetividade é central para a construção do conhecimento e da pessoa” (RODRIGUES, 2018, p. 19).

Dito isso, parece-nos importante admitir que a aprendizagem é um processo complexo que envolve diferentes emoções na interpretação da vida e, portanto, não poderia estar divorciada da ação cognitiva. Aprendemos vivendo e vivemos aprendendo. É uma relação dialética e contínua que apresenta avanços e retrocessos, crises e certezas, afirmações e negações. E por isso, na perspectiva de Wallon, os processos de aprendizagem apontam para “um modelo de investigação e interpretação que rompe com visões lineares e positivistas” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 40). Na esteira destas percepções, Humberto Maturana, intelectual chileno e articulador do pensamento sistêmico, nos oferece uma perspectiva bastante desafiadora sobre a importância das emoções nos processos culturais e sociais.

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho¹⁰, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e

⁹ Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962). Psicólogo, filósofo, médico e político francês. Ele foi um dos principais proponentes da importância da afetividade nos processos cognitivos.

¹⁰ Palas que se colocam dos lados dos olhos dos animais de tração e carga para que só possam ver para a frente. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/antolhos>. Acesso em: 08 de Mar. 2024.

emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (MATURANA, 1998, p. 15).

Assim, o quadro proposto por Maturana demonstra que as emoções são antropologicamente fundacionais e, portanto, são o substrato epistemológico da racionalidade. Percebe-se que, de maneira geral, elaboramos “nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional” (MATURANA, 1998, p. 18).

Portanto, deve ser lembrado que a emoção não é uma inviabilidade da racionalidade, mas, uma base, onde trafega a racionalidade. As emoções não existem para serem negadas ou obliteradas nos processos de aprendizagem. Elas são inerentes aos processos cognitivos e, por isto, não deveriam ser marginalizadas nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto,

[...] ao questionar o lugar de subalternidade que a afetividade costuma ocupar nas visões tradicionais de ensino, que opõe as emoções à qualidade cognitiva e racional, a visão walloniana permite reconhecer as expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho da aprendizagem, não para eliminar tais sinais, mas para encontrar as pistas que possibilitem uma melhor compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno, supondo que o ‘destravamento’ das inteligências depende do ‘saneamento’ da atmosfera emocional (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 41).

Diante da inevitável dialética entre emoção e cognição, somos desafiados a pensar uma abordagem pedagógica que fomente um ambiente emocionalmente saudável para os processos de ensino e aprendizagem. Há de se buscar, ainda, com maior abrangência, um contexto socioeducativo que proponha uma cultura do afeto. Podemos, por exemplo, pensar nos evangelhos bíblicos como fonte de inspiração para essa proposta pedagógica que admite a presença da emoção como parte do processo cognitivo. Nesse sentido, há um interessante episódio que ilustra bem essa ideia da pedagogia da proximidade e do afeto. Trata-se do encontro de Jesus Cristo com um leproso, conforme a narrativa do Evangelho de Mateus, no capítulo oito, versículos um a três.

Ora, descendo ele do monte, grandes multidões o seguiram. E eis que um leproso, tendo-se aproximado, adorou-o, dizendo: Senhor, se quiseres, podes purificar-me. E Jesus, estendendo a mão, tocou-lhe, dizendo: Quero, fica limpo! E imediatamente ele ficou limpo da sua lepra (BÍBLIA, Mateus 8. 1 – 3, p. 1255).

Há que se notar aqui, entretantes, que antes de curar o leproso, Jesus se aproxima e o toca, demonstrando empatia e afeição por conta da situação de penúria vivenciada. Dessa forma, estamos diante de uma abordagem pedagógica que se baseia no encontro e na compaixão (demonstração de afeto). Portanto, a efetividade do ensino enseja a capacidade de aproximar-se do outro e enxergar nele alguém que deve ser amado e instruído de acordo com a sua realidade. Uma importante orientação, nesse sentido, é dado por Maturana quando este coloca o processo cognitivo na seguinte perspectiva:

Caberá, portanto, buscar uma perspectiva mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos, com ele, construir um mundo [...]. A este ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de amor – ou, se não quisermos uma palavra tão forte, a aceitação do outro ao nosso lado na convivência. Esse é o fundamento biológico do fenômeno social: sem o amor, sem a aceitação do outro ao nosso lado, não há socialização e se sem socialização não há humanidade (MATURANA; VARELA, 1995, p. 262, 263).

Diante do fato de que o amor é a base para relações saudáveis e para aprendizados abrangentes e duradouros, percebemos que “as interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência” (MATURANA, 1998, p. 22). Por isso, “o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social” (MATURANA, 1998, p. 23). Não obstante o fato de Maturana estar colocando o sentimento amor como elemento sociológico não limitado à concepção cristã, é preciso observar que o amor, no contexto da fé cristã, é o vínculo que possibilita a tolerância e a convivência com o outro numa condição de equidade.

Considerando a abrangência dos processos cognitivos e não os limitando ao ambiente educacional formal, mas, considerando essa espacialidade como parte das relações sociopolíticas, percebemos que “sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito” (MATURANA, 1998, p. 24). Entrementes, o autor também amplia este horizonte compreensivo destacando que:

[...] 99% das enfermidades humanas têm a ver com a negação do amor. Não estou falando como cristão — não me importa o que tenha dito o Papa, não estou repetindo o que ele disse. Estou falando com base na biologia. Estou falando com base na compreensão das condições que tornam possível uma história de interações recorrentes suficientemente íntima para que possa dar-se a recursividade nas coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem (MATURANA, 1998, p. 25).

Diante da opinião do reconhecido biólogo chileno, é relevante acentuar os referenciais bíblicos acerca do amor como a maior virtude humana. Assim, uma pergunta que se impõe é acerca da origem desse amor, seja ele uma inerência biológica ou uma construção cultural. Outro questionamento que pode ser destacado tem a ver com os motivos de não sermos biologicamente movidos pelo ódio desagregador, mas, pelo amor gregário e fraterno. Os referenciais epistemológicos descortinados até o momento reforçam a premissa de que aprendemos e também retemos aquilo que é construído numa relação de amor. O apóstolo Paulo enfatiza a radicalidade da primazia do amor no exercício de toda e qualquer atividade humana, apresentando o seguinte horizonte:

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o címbalo que retine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. E ainda que distribuísse todos os meus bens para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria (BÍBLIA, I Coríntios 13. 1 – 3, p. 1514).

Diante deste cenário, imaginamos que as espacialidades sociais e, especialmente, as escolas que não souberem inspirar para vivências e ações de afeto, talvez não consigam cativar seus discentes. O ambiente educacional que fomenta a

colaboração, a parceria e a partilha possibilita um aprendizado inclusivo e participativo, enquanto o espaço escolar desprovido de afeto produz competitividade, agressividade e conflitos. É salutar compreender que as relações humanas permeadas por afetos predis põem os educandos a um processo cognitivo saudável e motivado. Percebe-se também que a valorização da afetividade possibilita um maior interesse dos conteúdos curriculares e das atividades propostas (LEITE; TASSONI, 2002, p. 9-10).

Nesse sentido, o mundo empresarial é o responsável pela implantação dessa mentalidade de competição e de mérito individual no ambiente educacional. Esse horizonte competitivo pode ser percebido nas cartilhas publicadas por alguns segmentos, como, por exemplo, as publicações veiculadas no âmbito do site do CNI (Conselho Nacional da Indústria). São referidas questões que deixam explícita a necessidade de “enfrentar o desafio de preparar jovens e adultos para um mercado de trabalho em profunda mutação tecnológica e organizacional” (CNI, 2018, p. 13).

A ideia de competir sempre suscitará a atitude de colocar-se acima do outro para prevalecer. Ou seja, “a competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro” (MATURANA, 1998, p. 13). Por isso, as emoções desenvolvidas nesse processo, via de regra, tendem a ser mais egoístas, basta observarmos as competições como, por exemplo, no âmbito dos esportes. Nessas competições não há “convivência sadia, porque a vitória de um surge da derrota do outro. O mais grave é que, sob o discurso que valoriza a competição como um bem social, não se vê a emoção que constitui a práxis do competir, que é a que constitui as ações que negam o outro” (MATURANA, 1998, p. 13). As emoções negativas fomentam a opressão, a humilhação e o fracasso do outro.

Contrariamente a esse projeto de mercantilização da educação e indiferença para com as demais esferas da vida dos educandos, a pedagogia do afeto busca seres humanos em sua totalidade, não ignorando a condição social e cultural. Por isso, a possibilidade de intervir na vida do ser humano, dentro de um processo educativo, pressupõe o interesse de influenciar positivamente os educandos e não somente

postular a proposição de um projeto político-social de cidadania utilitária. Nesse contexto, as escolas são desafiadas a criar espacialidades que reforcem a convivência fraterna e colaborativa, onde se exercite a tolerância e a generosidade, pois “não é a agressão a emoção fundamental que define o humano, mas o amor, a coexistência na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração” (MATURANA, 1998, p. 34).

A proposta de uma pedagogia do afeto se justifica, especialmente, dentro de uma sociedade democrática que se propõe a reconhecer e valorizar a pluralidade, a diversidade e a inclusão. Nesse sentido, essa mesma sociedade necessita criar instrumentos para viabilizar o bem comum, ao mesmo tempo em que deve respaldar o fato de que existem exigências mínimas a serem satisfeitas como “levar em conta o ponto de vista alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com o outro, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opinião, de crenças, de credos” (LA TAILLE, 2016, p. 69).

Dessa forma, pode-se afirmar que as “relações humanas que não estão fundadas no amor [...] não são relações sociais. Portanto, nem todas as relações humanas são sociais, tampouco o são todas as comunidades humanas, porque nem todas se fundam na operacionalidade da aceitação mútua” (MATURANA, 1998, p. 26). Dito de forma mais enfática, podemos salientar que, se nos espaços formais de educação não houver cooperação, apoio, parceria, aliados a uma dimensão crítica e propositiva, não estaremos diante de uma comunidade gregária e socializadora, mas, diante de instituições que fomentam a competição, não raro, obtusa e predatória, gerando seres humanos que não serão protagonistas de uma sociedade e um mundo mais fraterno, justo e equilibrado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o caminho percorrido nesse artigo e considerando os elementos que viabilizam um processo cognitivo mais humanizado e colaborativo para os educandos, percebemos que o espaço vivido e a forma como as relações sociais acontecem são determinantes para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a

morte dos lugares de afeto, sobretudo, no espaço urbano, distância emocionalmente os cidadãos de seu lugar vital, submetendo-os a uma relação meramente funcional com o seu espaço. Logo, as cidades se tornaram, em grande medida, os lugares do trabalho, da ocupação, da missão, da atividade produtiva, mas, cada vez menos, do lazer, da contemplação e dos afetos.

Nesse sentido, a desconexão dos educandos com o ambiente e com a comunidade escolar tem se mostrado desafiadora e, por vezes, destrutiva e até assustadora. Podemos vislumbrar também em virtude da multiplicação dos recentes massacres acontecidos em escolas brasileiras. Esse artigo, tendo em vista ter sido concebido, inicialmente, no ano de 2022, não comporta a inserção dessas narrativas de violência que, infelizmente, ocorreram em escolas brasileiras ao longo do ano de 2023.¹¹ A sua rápida menção, nessas considerações finais, tem o objetivo, apenas, de reforçar a validade de pensarmos com carinho sobre a valorização do espaço de nossas vivências, proporcionando relacionamentos saudáveis, fraternos e generosos.

Em um ambiente respaldado pela democracia, os debates devem ser acolhidos e estimulados. É preciso criar meios para construir o diálogo e a partilha e não os restringir. A sociedade não existe sem que nela haja pessoas, conscientes ou alienadas, trabalhadoras ou exploradoras. Pessoas que pensam e indivíduos que, por conta de muitas influências, não são desafiados a compreender o seu lugar no mundo. Em geral, é na escola que as referências, os valores e as verdades acerca da própria condição humana são compreendidos. A função da escola, no mundo contemporâneo, é desenvolver a capacidade crítica. É ensinar a pensar.

A possibilidade de resgatar esse ambiente de proximidade, colaboração e afetos é uma missão intransferível nos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, faz-se necessário uma leitura crítica à proposta persistente nos termos de uma pedagogia tecnicista e funcional, que não contempla o vazio afetivo e cognitivo encontrado no cotidiano das interlocuções de educandos e educandas. Isso posto,

¹¹ G1.GLOBO. Brasil tem histórico de alto índice de violência escolar: veja dados sobre agressão contra professores. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/27/brasil-tem-historico-de-alto-indice-de-violencia-escolar-veja-dados-sobre-agressao-contra-professores.ghtml>>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

há que se considerar, por fim, o fato de que os jovens brasileiros estarem em busca não apenas de uma vaga no mercado de trabalho, mas, por óbvio, igualmente, serem sujeitos dispostos a entabular processos de significação de sua existência pessoal e social em um sentido mais amplo. Por conseguinte, uma proposta educacional e pedagógica que valoriza o encontro, a amizade, a colaboração, a parceria e a compaixão, oportuniza um horizonte adequado para uma plena sociabilidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Ferreira. *Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamentos*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papyrus, 2012.

ANTOLHO. *Dicionário Infopédia de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2024. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/antolhos>. Acesso em: 08 de Mar. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOFF, Leonardo. *A grande transformação: na economia, na política e na ecologia*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BORTOLETO, Silvana. Inventário Quali - Quantitativo da Arborização Viária da Estância de Águas de São Pedro. *Dissertação* (Mestrado em Fitotecnia). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz/Universidade de São Paulo, 2004.

CAMARANO, Ana Amélia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami. *Distribuição espacial da população brasileira: mudanças na segunda metade deste século*. São Paulo/SP: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA/IBGE), 2000.

CARDOSO, Diogo; CURA, Sara; VIANA, Willian; QUEIROZ, Luiz; COSTA, Maria. Espacialidades e ressonâncias do patrimônio cultural: reflexões sobre identidade e pertencimento. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, N. 11, jun. de 2017, p. 83-98.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 2000.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1993.

CONSELHO NACIONAL DA INDÚSTRIA. *Educação: base para a competitividade*. São Paulo: CNI, 2018.

DARDEL, Eric. *O homem e a terra: natureza da realidade geográfica*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FURLANETO, Beatriz Helena. Geografia e emoções: pessoas e lugares: sentidos, sentimentos e emoções. *Revista Geografar*. Curitiba, Vol.9, n.1, jun./2014, p. 200-218.

G1. GLOBO. Brasil tem histórico de alto índice de violência escolar: veja dados sobre agressão contra professores. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/27/brasil-tem-historico-de-alto-indice-de-violencia-escolar-veja-dados-sobre-agressao-contra-professores.ghtml>. Acesso em: 20 de Abr. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em: 27 de Dez. 2022.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget. In: *Piaget, Wallon e Vygotsky: teorias psicogenéticas em discussão*. LA TAILLE, Yves; KOHL, Marta; DANTAS, Heloysa. (Org.). São Paulo: Summus, 2016, p 47-73.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Campinas, 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 19 de Abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Carolina Vilela Oliveira; GÜNTHER, Isolda de Araújo; ALVES, Susana Martins; NÓBREGA, Thaís Santos. O lugar do afeto, o afeto pelo lugar: O que dizem os idosos. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília. Vol. 24, n. 4, Out-Dez 2008, p. 441-449.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, Francisco. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MELO, Alessandro de. *Fundamentos socioculturais da educação*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MONASTA, Attilio. *Antônio Gramsci*. Recife: Editora Massangana, 2010.

NOGUÉ, Joan. Emoción, lugar y paisaje. In: LUNA, Toni; VALVERDE, Isabel. *Teoría y paisaje II: paisaje y emoción*. El resurgir de las geografías emocionales. Observatorio del Paisaje de Cataluña. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, 2015, p. 137-148.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

SILVA, José Roberto Limas da. Paradigmas emergentes na educação contemporânea: Teoria dos sistemas vivos de Fritjof Capra. In: *Estudos empíricos e*

teóricos sobre representações: coletivas, cognitivas, sociais e morais. LOPES, Ricardo Cortez et. al. (Org.). Jundiaí/SP: Paco, 2021a.

SILVA, José Roberto Limas da. O *topocídio* e o esvaziamento das memórias afetivas: agravamentos e repercussões em face da pandemia da COVID- 19. In: *Temas Especiais de Educação*. GABATZ, Celso et. al. (Org.). Rio de Janeiro: Pembroke, 2021b.

SILVA, José Roberto Limas. Educação Cristã em diálogo com as Ciências Sociais: possibilidade de um horizonte transdisciplinar e sistêmico. In: *Desigualdade e educação*. BOTTEGA et. al. (Org.). Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021c.

SILVA, Márcia Alves Soares. Por uma geografia das emoções. *GEOgraphia*. Ano 18, Nº 38, 2016, p. 99-119.

SILVA, Márcia Alves Soares. Sobre emoções e lugares: contribuições da Geografia das Emoções para um debate interdisciplinar. *RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*. V. 17, n. 50, Agosto de 2018, p. 69-84.