

5 PASSOS PARA A DIFUSÃO DO CAMPO EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

Fábio Rodrigo Fernandes Araújo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

pherodoto@gmail.com

Resumo

A título de reflexão inicial, consideramos que a difusão de conhecimentos novos ou tradicionais dos campos da educação, em específico, da educação nas ciências humanas e sociais, são espacializados e ordenados por dimensões e fatores de natureza geográfica, filosófica e político-pedagógica. Geográfica porque obedece ao contexto de mudanças territoriais que os espaços de construção do saber, como escolas e universidades, perpassam ao longo de sua trajetória como instituições onde o ensinar, formar e aprender se modificam ao longo da história educacional. Filosófica ao serem representados por teorias e noções acerca da formação intelectual, estética e moral do indivíduo, isto é, saberes inerentes ao processo de constituição laboral e discursiva dos profissionais da educação e seus aprendizes. E político-pedagógica porque comportamentos, identidades e aprendizagens são pautados em projetos e objetivos críticos e mobilizadores de sociedade e educação, principalmente em elementos dinâmicos como concepções de cidadania, juventude, ciência e cultura. Pensando deste modo, pretendemos discutir como pode ocorrer a difusão do campo educação geográfica na perspectiva da teoria da ação comunicativa. Consoante a isso, as discussões das obras de Habermas serão de natureza interpretativa e produzidas mediante leitura de seus principais conceitos e categorias. Por conseguinte, formularemos, em cinco tópicos, orientações de caráter técnico-conceitual sobre como os preceitos dos estudos em educação geográfica poderão ser aludidos na forma e conteúdo da filosofia de Habermas. Logo, entender e territorializar comunicativamente o conhecimento educacional da Geografia significa empreender modificações nos sistemas de produção pedagógica e científica da própria Geografia, em específico, nos seus respectivos agentes e saberes didáticos e curriculares.

Palavras-chave: Difusão. Educação geográfica. Teoria da Ação Comunicativa.

5 STEPS FOR THE DIFFUSION OF THE FIELD OF GEOGRAPHIC EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE THEORY OF COMMUNICATIVE ACTION

Abstract

We consider that the dissemination of new or traditional knowledge in the field of education, specifically within the domain of Human and Social Sciences Education, is spatially organized and shaped by geographical, philosophical, and political-pedagogical dimensions and factors. It is geographical in nature because it follows the territorial changes that the spaces of knowledge production, such as schools and universities, undergo throughout their trajectories as institutions where teaching, training, and learning evolve over the course of educational history. It is philosophical in dimension because it is represented by theories and notions concerning the intellectual, aesthetic, and moral formation of the individual—knowledge inherent to the labor and discursive processes involved in the formation of educators and their learners. And it is political-pedagogical in nature because behaviors, identities, and learning are guided by critical and mobilizing educational and societal projects and goals, particularly dynamic elements such as conceptions of citizenship, youth, science, and culture. In this light, we aim to discuss how the diffusion of the field of geographic education can occur from the perspective of the theory of communicative action. In line with this, discussions of Habermas' works will take an interpretive approach, based on the reading of his main concepts and categories. Consequently, we will formulate, in five sections, technical-conceptual guidelines on how the precepts of geographic education studies may be referenced in the form and content of Habermas' philosophy. Therefore, understanding and communicatively territorializing educational knowledge in geography means undertaking modifications in the systems of pedagogical and scientific production within Geography itself, particularly concerning its respective agents and didactic and curricular knowledge.

Keywords: Diffusion. Geographic education. Theory of Communicative Action.



Esta obra está licenciada sob uma licença

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

1 INTRODUÇÃO

Primeiramente, cabe ressaltar alguns consensos iniciais sobre o contexto conceitual acerca do prospecto que será discutido a seguir. Após isto, iremos delinear como será formulada a estrutura do texto, suas metas e reflexões metodológicas. Ou seja, o presente tópico será composto de descrições técnicas acerca da forma e conteúdo dos debates a serem desenvolvidos.

Na contemporaneidade, a difusão do conhecimento científico para a sociedade ocorre por plataformas e redes de comunicação sociocomunicativa, como, por exemplo, YouTube, Facebook, Instagram, Netflix ou repositórios digitais de Universidades e de periódicos científicos. Nas redes, há a compreensão de espaços formativos, que são construídos por “elementos imateriais como a comunicação, as linguagens, os afetos, a cooperação, a difusão e a circulação de conhecimentos, estando presentes no dia a dia e se constituindo como essenciais para a inter-relação entre cognição e comunicação”(Neto; Porto; Conceição, 2020).

Igualmente, Lara (2015) elucida que a ação do pensamento deverá ser dialógica e aberta a atitudes que envolvem o risco, a imprevisibilidade e o futuro da vida. Em outros termos, consoante ao autor, difundir e circular o conhecimento significa procurar o sentido da criação da teoria, do conceito e de sua existência, seja ela social ou interpretativa.

Por conseguinte, Tardif e Zourhlal (2005) asseveram que a difusão do saber, em específico o educacional, encontra problemas no momento que as organizações de pesquisadores da educação e as organizações de docentes impõem sistemas de valores e crenças que separam o ensino e a pesquisa entre universidades e escolares. Isso decorre, prosseguem os autores, pelas fronteiras intransponíveis que podem haver entre o discurso da comunicação de conhecimentos e o discurso da prática pedagógica.

Mediante Devichi (2010), a solução deste problema reside na racionalidade que se comunica com o outro na sociedade, seja através de um mundo em comum ou por meio do compartilhamento intersubjetivo de dois elementos: intercursos linguísticos não-problemáticos e consensos que sejam provisórios e criticamente válidos. Com essa finalidade, observamos que a autora declara que, no mundo dos fatos e coisas – mundo objetivo, o discurso em si é sempre refutado, mas quando ele se conecta a um médium comunicativo e racional, o indivíduo age por experiências e reconsiderações conflituosas sobre o mundo, em particular, na correlação entre os próprios mundos objetivo, social e subjetivo.

Ademais, Trevisan e Rossatto (2010) destacam que a presença da diversidade e do outro nas pesquisas, em particular, nas pesquisas educacionais, altera o status absoluto do

mundo objetivo nos estudos e análises dos sujeitos da escola, para que, deste modo, aquele que é pesquisado tenha status igualitário e capacidade de reconhecimento como produtor de conhecimentos legítimos. Além do mais, Caires e Bernado (2013) sugerem que a aquisição de competência e habilidades como, por exemplo, *ação estratégica, comunicação, empatia, flexibilidade, percepção realística, persuasão, postura e visão global*, são preponderantes na formação pedagógica e científica de professores-pesquisados que assumem a função de difusores de novos conhecimentos e tecnologias inerentes a eles, sejam eles de caráter informativo ou comunicativo.

Isto posto, pretende-se investigar como o campo educação geográfica pode difundir-se como uma área de estudos e pesquisas de objetivos racionais, comunicativos e intersubjetivos e quais as contribuições da teoria do agir comunicativo nesse processo. Sugere-se, deste modo, possibilidades para uma educação geográfica do agir comunicativo?.

Em seguida, a pesquisa constitui-se de uma análise bibliográfica e interpretativa de artigos, teses e dissertações da área de ensino de Geografia e teoria do agir comunicativo disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes, na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD) e nos periódicos da área de Geografia e Educação. Utilizamos, como descritores de busca, os termos educação geográfica, conceitos e tendências teóricas; teoria do agir comunicativa e educação; aprendizagem e Habermas. Na bibliografia habermasiana, duas fontes de busca: obras e artigos do próprio Habermas, além de artigos e capítulos de livros publicados por seus interlocutores.

Foi feita a leitura dos componentes resumo e considerações finais, no caso das teses e dissertações e, no caso dos capítulos de livro e livros, foi realizada a interpretação integral dos artigos. Após este processo, procedemos a leitura das obras e textos habermasianos que são frequentemente citados em pesquisas nas áreas da educação e filosofia da educação para, em um momento posterior, delimitar as temáticas geográficas que são correspondentes ao pensamento de Habermas.

Na sistematização dos achados, observamos que a conexão entre a filosofia do agir comunicativo e a educação geográfica é instituída pela mediação entre o pressuposto do mundo da vida intersubjetivamente compartilhado do saber, pessoa e objetos do conhecimento. E, no segundo momento, foi analisada a ocorrência de elementos da ciência geográfica nos debates de Habermas e seus intérpretes.

Logo, este processo visou orientar as discussões que foram argumentadas em um formato hierárquico e conceitual, em que a ação comunicativa assume o papel de promotora de uma educação geográfica universal, ética e racionalmente discursiva.

Destas proposições, a literatura sobre educação geográfica, em específico, na escola, demonstra uma lacuna a respeito de condicionantes linguísticos e seu papel na concretização da formação do cidadão, pelo e com o território. Nela, a linguagem aparece com a função de informar discursos, e não como mobilizadora de propostas, consensos e acordos comunicativos; formação continuada na educação inclusiva: aprendizagem discursiva e cidadania territorial para o viver no mundo comum.

Desta maneira, pretendemos contribuir para os debates sobre o conhecimento em educação geográfica, em particular, na defesa de um campo de estudos que seja composto de saberes e práticas articulados a uma cidadania de base universalista, ético-discursiva e territorial no sentido plural e intersubjetivo de seus discursos.

Por fim, o presente texto tem como pretensão discutir formas de difusão do campo educação geográfica na perspectiva da teoria do agir comunicativo.

Para tanto, ele será condicionado a dois tópicos: *desenvolvimento*, com 5 orientações para a difusão do citado campo de estudo na perspectiva da teoria do agir comunicativo e *conclusão*, no qual refletiremos sobre o que foi exposto.

2 DESENVOLVIMENTO

Na primeira orientação, a obra de Habermas será tratada pela organização didática de seus textos em quadros teóricos que evidenciem como determinados temas geográficos (raciocínio geográfico, cidadania territorial e cartográfica escolar) podem ser selecionados para estudos, ensino e pesquisa acerca da Geografia e sua constituição educativa. Por conseguinte, o quadro 01 exemplifica isso.

Quadro 1 – Obras e textos de Habermas e Possibilidades Temáticas

Obras e textos de Habermas	Possibilidades Temáticas
Consciência moral e agir comunicativo (2013); Obras escolhidas de Jürgen Habermas: v. 3: ética do discurso (2014b); Para uma reconstrução do materialismo histórico (2016).	Cidadania territorial
Para uma reconstrução do materialismo histórico (2016); Teoria da ação comunicativa vol 01 e vol 02 (2012a, 2012b); Consciência moral e agir comunicativo (2013)	Raciocínio Geográfico
Mudança estrutural da esfera pública (2003); Nova mudança estrutural da esfera pública (2023); Direito e democracia vol 01 e vol 02 (1997a e 1997b)	Democracia e espaço público na escola
A ética da discussão e a questão da verdade (2007); A crise de legitimação do capitalismo tardio (1980); A ideia da Universidade: Processos de Aprendizagem (1993)	Bases para a aprendizagem de natureza discursiva
Técnica e ciência como ideologia (2009); O discurso filosófico da modernidade (2000)	A produção educativa da interação e espacialidades de natureza comunicativa-intersubjetiva

<i>Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social</i> (1987); Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática (1989); <i>Verdade e justificação: ensaios filosóficos</i> (2004); Conhecimento e interesse (2014a) <i>A inclusão do outro: estudos de teoria política</i> (2018)	Formação Humana e Democracia no âmbito da circulação e difusão do campo Geografia escolar
---	---

Fonte: Fábio Rodrigo Fernandes Araújo (2024).

Na enumeração de obras e textos deste quadro, evidenciamos que o conhecimento geográfico acerca da escola, além de seus agentes, formações e identidades, pressupõe a constituição intersubjetiva dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 1998) no âmbito do mundo individual e social dos aprendizes que estudam ou ensinam Geografia.

Segundo Zabala (1998), os conteúdos conceituais são os conhecimentos que envolvem princípios, conceitos e fins. Os procedimentais seriam as regras, normas e métodos que aprendemos para modificar a dimensão teórica do saber para uma forma prática da ação humana. Logo, os atitudinais aludem aos valores, normas e conduções éticas e morais a serem desenvolvidas pelo indivíduo mediante os seus estágios de desenvolvimento, sejam eles cognitivos, afetivos ou vivenciais.

A primeira dimensão considera o conhecimento como algo já proposto e não-falível. A segunda seria a operacionalização empírica do que aprendemos ou experimentamos no mundo da vida escolar enquanto coisas e fatos materiais. A terceira entende o saber como resultado de uma consciência racionalmente desenvolvida pela unidade entre emoção, força da linguagem como ato de comunicação não-violenta e os hábitos morais produzidos pela individualidade em cooperação com a coletividade.

Na segunda orientação, devemos observar os fundamentos da Geografia escolar presentes em cada situação e contexto pessoal e intersubjetivo.

A linguagem, nesse sentido, assume uma função múltipla de ação para promover o sentido estratégico do objeto do conhecimento educacional em Geografia, na medida em que proporciona formas de acordo e entendimento racionais e teoricamente motivados sobre sujeito-saber e difusão de saberes.

Desta forma, o sujeito é constituído de capacidades e competências que o compreendem como ser em formação objetiva, de fatos e momentos objetivos, subjetiva de experiências e afetos, e intersubjetiva de qualidades e consciências sobre o outro, o discurso e os tipos de ofertas de fala, bem como o raciocínio moral e pragmático que é refletido no seu processo de aprendizagem universalista ou individual. Por outro modo, ele, segundo Habermas (2012b, p.137-138), corresponde ao

Sujeito epistêmico dotado da capacidade de aprender, o qual já adquiriu determinado saber no trato cognitivo-instrumental com a realidade; seja na qualidade de sujeito prático capaz de agir, que já formou um determinado caráter superego nas interações com suas pessoas de referência; seja, finalmente, na qualidade de um sujeito prático, sensível e “apaixonado” no sentido de Feuerbach, que já delimitou um domínio especial da subjetividade separado do mundo exterior dos fatos e das normas, ao qual ele tem um acesso intuitivo e privilegiado.

Em outras palavras, ao serem relacionados ao desenvolvimento geográfico dos direitos e deveres da pessoa como participante da comunicação humana e suas formas de interação e influência no próprio mundo da vida, os fundamentos conceituais, atitudinais, pedagógicos e discursivos do campo Geografia escolar, serão condicionados a ações formativas referenciadas a partir da identificação moral e cognitiva dos sujeitos elencados.

Para o sujeito epistêmico, é necessário aprender com a realidade a partir da unidade entre conhecimentos previamente delimitados e saberes apreendidos progressivamente. Para o sujeito prático, o contexto de aprendizagem implica na formulação de conteúdos de natureza social e iconográfica. No sujeito prático, a contextualização envolve as formas que os agentes externos e internos dos saberes geográficos poderão, como professores, estudantes e pesquisadores, tratar livremente e sem coerção as suas respectivas expressões de vida, sejam elas verdadeiras de fato, ou reproduzidas mediante consensos factuais e instrumentais. Por isso, a mobilização da linguagem na própria Geografia poderá ser idealizada através da construção de normativas formais, teóricas e metodológicas.

Na terceira orientação, os argumentos motivados por ofertas de fala de caráter estratégico, dramático e comunicativo devem refletir na própria identidade geográfica de seus agentes, ou seja, na localização territorial e no domínio cultural de suas didáticas. Assim, é salutar conhecer e desenvolver propostas de argumentação que relacionem a Geografia cultural dos povos originários com a Geografia cultural moderna e seus modos horizontais e verticais de comunicação.

Por esse ângulo, as geografias citadas se caracterizam pelo Mundo da Vida que, à luz do pensamento de Jürgen Habermas (1990, 2012b), é representado como o horizonte contextual das pessoas, por ser identificado enquanto lugar que reúne falantes e ouvintes para compartilharem intersubjetivamente pensamentos e sentidos de mundo em comum. Isto é, totalidade a ser composta pela mediação da linguagem (Freitag, 1993), em que indivíduos podem interpretar visões de mundo enquanto falantes e ouvintes; e que afirmam suas autoevidências e convicções de identificação de acordo com horizontes que se deslocam, ampliam ou diminuem (Habermas, 2012b) mediante os próprios elementos estruturais do mundo da vida: cultura, sociedade e personalidade.

Nessa perspectiva, para Habermas (1990), a cultura é repositória de saberes concretizados nas tradições culturais, dos quais os participantes de uma ação enquanto comunicativa obtém, compreensões sobre algo evidente ou subentendido reciprocamente com o outro. Sobre sociedade, são padrões, regras e normativas em que os membros de uma totalidade social estabelecem seu pertencimento a grupos de interesse ou comunidades de solidariedade. Personalidade pressupõe todos os atributos, razões e habilidades que o indivíduo competente comunicativamente no falar e agir tem para confirmar sua identidade.

Igualmente, ele é configurado pela **Certeza imediata** – saberes, posicionamentos e opiniões tidas como incontestáveis até o momento em que os participantes a tornam falível e próximo de justificações. **Força totalizadora** – capacidade de formar uma totalidade de entes, que possuem um ponto central e limites indeterminados, porosos e, mesmo assim, intransponíveis, que vão recuando. **Holismo** – ligado às outras duas características, ele se configura como o próprio saber em comum, porém intercruzado, dos atores do mundo da vida em comum, ao se desdobrar em diferentes categorias do saber, através de categorias problematizadoras.

Em outros termos, “background” das ações cooperativas e comunicativas (Habermas, 2004) dentro o indivíduo e os espaços que possam coordenar os planos individuais e/ou coletivos de intersubjetividade, isto é, a escola. A escola como fragmento dos mundos da vida particulares/coletivos adquire características em comum para seus participantes, as quais se pautam em certezas, validades e emancipações intersubjetivas e eticamente discursivas do indivíduo.

Na quarta orientação, é precedente o desenvolvimento de atitudes, valores e consciências acerca dos usos e procedimentos pedagógicos da informação que está sendo discutida, da razão teórica e prática presentes nela e quais contribuições intersubjetivas podem trazer a difusão de determinado raciocínio geográfico e seu pensamento espacial.

Para essa finalidade, propomos “a validade para a tarefa educativa, enquanto formação humana, que precisa desvencilhar-se das diferentes formas de dominação produzidas pela filosofia da consciência” (Hermann, 1999, p. 121), no qual teremos como predomínio a relação sujeito e objetos do conhecimento, reconhecidos apenas no âmbito do mundo das verdades e fatos constatáveis, sem a presença de uma justificação e validação intersubjetiva da crítica ao próprio conhecimento dos educadores e educandos.

Com Prestes (1996), salientamos a razão comunicativa que deve promover informações geográficas e geográficas-pedagógicas pela aptidão discursiva de grupos e sujeitos que aprendem; promoção de ambientes favoráveis para a circulação crítica da ciência;

implantar as bases do debate em sua forma comunicativa e, por fim, empregar estímulos e processos de aprender que tenham como determinantes a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacente às ações escolares e processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também no plano político, cultural e social.

Acerca da aprendizagem, observo em Berten (2006) que Habermas a compreende como forma de desenvolvimento inerente à linguagem e suas estruturas racionais, presente, deste modo, na esfera pública como meio de articulação das suas competências. A esta aceção são conduzidos os interesses motivadores do conhecimento/informação que devem ser inatos a uma determinação natural da espécie humana, ou em situações, contextos e momentos da educação. Sendo assim, “quando a ação comunicativa é dissolvida na prática social, permitindo a tematização discursiva, não se tem apenas uma orientação para o entendimento mútuo, mas também de resolução de problemas e/ou correções normativas que por si só configura um potencial processo de aprendizagem” (Bannwart Júnior, 2008, p. 212).

Compreende-se, a partir destes sentidos, aprender e processos de aprendizagem no sentido habermasiano significa que os indivíduos da ação educativa (professores e estudantes) são coautores da relação entre linguagem, cultura e mundo, ao participarem simetricamente na construção do modo de ser do conhecimento escolar e cotidiano. Conexão propiciada pela performance cooperativa de ouvintes e falantes diante de situações que exigem validação, falibilidade e justificação dos motivos e finalidades da fala, seja ela proferida antes ou durante o ensino-aprendizagem dos fatos objetivos da vida.

Na quinta orientação, unificados, porém com suas distinções, o saber geográfico da escola e o saber geográfico sobre a escola devem estar pautados na pedagogia que considere o fator cultura como emergente de seus mundos objetivo, social e subjetivos.

No primeiro mundo, a pessoa debate o conhecimento como ele é proposto. No social, há a socialização de fatos e normas sobre o saber que está implícito em determinados grupos de professores-pesquisadores e, no terceiro, a dimensão do que é vivido e escolhido para se viver e compreender entra em cena, seja na escola como ente formal ou não-formal do processo educativo.

A eles corresponde o entendimento como “processo de unificação entre sujeitos aptos a falar e agir” que chegam a um comum acordo “racionalmente motivado segundo pretensões de validades criticáveis” (Habermas, 2012a, p. 497; p.147). O consenso enquanto convicções partilhadas em comum pelos envolvidos no ato de se comunicar, um comum acordo como processo de busca pela obtenção de respostas exitosos ou fracassadas entre falante e ouvinte sobre alguma situação ou circunstância do cotidiano. Isto é, em “convicções partilhadas, no

qual o ato de fala de um só tem sucesso quando o outro o aceita, em termos de sim ou não, diante de uma pretensão de validade criticável” (Habermas, 2012a, p.498). Sobre pretensões de validade, na hipótese de Carneiro (2011), Carneiro; Lima (2019) e Gonçalves (1999), Araújo e Carneiro (2021), elas

se referem a parâmetros para um entendimento qualitativo entre indivíduos que podem se entender sobre alguma coisa no contexto de seu mundo entre e através da linguagem. Para tanto, as suas falas devem ser pautadas em afirmações fundamentais no mundo objetivo (verdade), argumentos conforme as normas ou ao contexto social vigente (legitimidade ou retidão) e expressão subjetiva do próprio ato de fala (sinceridade)”.

Nessa perspectiva, as ações do indivíduo no âmbito educativo podem se exteriorizar pelo propósito da linguagem cotidiana se sua forma de agir implica atores no plano individual-coletivo ou coletivo e quais referenciais elas conduzem racionalmente.

Logo, interpretamos em Habermas (1984/1997) que os três mundos e suas orientações geográficas e educativas são pautados por uma situação ideal de fala que se configura como uma espécie de circunstância idealizada, porém passível de realização, na qual falantes e ouvintes se comunicam sem distorções ou coações na própria linguagem e seus atos discursivos. Consequentemente, os participantes da comunicação têm chances iguais de falar e agir mediante interações entre os respectivos discursos e ações racionais. O acontecimento dessa situação pressupõe algumas condições, as quais se ramificam em *triviais e contextualizadas no agir comunicativo puro*.

Triviais. Todos os atores do discurso têm a igual oportunidade comunicativa de começar e finalizar discursos, como também de consolidar o ato de fala mediante réplicas, intervenções, perguntas e respostas. Os participantes do discurso podem ter a possibilidade equitativa de fazer interpretações, recomendações, explicações, justificações e de problematizar, como também, assentir sim ou não às pretensões de validades deles. Aqui, a simetria das ações da fala é racionalizada por tematizações e críticas. *Contextualizadas do agir comunicativo puro*. Só podem participar do discurso agentes que têm oportunidade iguais de operar atos de fala representativos, isto é, de expressar suas atitudes, sentimentos e desejos. Desta maneira, a ação/agir comunicativo é garantido pela veracidade que os participantes apresentam uns aos outros.

Nos referidos contextos, a condição de aprendizagem no mundo da vida escolar é traduzida como prática de *autoentendimento* (Casagrande; Hermann, 2018) discursivo e moral dos participantes da comunicação escolar (professores e estudantes). Ou seja, como forma de compreensão racional sobre quem eles são e quais são os seus modos de agir diante de

momentos em que as suas identidades pessoais são extensivas a fins determinados, sejam eles estratégicos ou instrumentais.

A potencialidade deste princípio é formada pela natureza pública e comunicativa do espaço, quando, segundo Carneiro (2009), os sistemas de objetos e ações que a conformam são articulados a partir do entendimento, suas ações e racionalidades, nas quais a emoção se apresenta como conteúdo basilar de sua constituição. As emoções são contextualizadas em espaços públicos com objetos e ações orientadas ao entendimento (Carneiro, 2009) de pessoas como aprendentes de uma formação do sentir, expressar e constituir consciências de uma geografia comunicativa, intersubjetiva e referente do mundo da vida.

Nas referidas explicações, o autor exemplifica que o espaço atua na concepção da razão, sobretudo na indissociabilidade entre os objetos e ações que orientam indivíduos e formas de falar por meio de efeitos e consequências da própria linguagem cotidiana. A partir disso, os aspectos éticos da identidade territorial são atribuições da relação do indivíduo com três duplicidades geográficas: proximidade-distância; prisão-liberdade; espaço-território (Carneiro; Santos, 2012).

A partir da interpretação de Carneiro; Santos (2012), observa-se que *proximidade-distância* implica na coerência entre os elementos físicos ou imateriais que promovem a proximidade ou afastamento do indivíduo dos aspectos de pertencimento e uso ético do território. A *prisão-liberdade* faz referência à representação do território como forma de submissão geográfica da ética aos imperativos técnicos e/ou instrumentais da sociedade, como também ao espaço que se transforma em seu próprio meio de libertação. *Espaço-território* é quando o espaço é transformado em um território ético, pleno de processos de identificação do indivíduo com o seu mundo da vida, pelo compartilhamento intersubjetivo de realidades e ações racionalmente comunicativas.

No âmbito educativo do ensino e pesquisa da difusão de saberes geográficos, as citadas duplicidades seriam substanciadas do seguinte modo. *Proximidade-distância* teriam como equivalência os processos de atração e repulsão dentre conhecimento geográfico escolar e saberes geográficos da universidade. *Prisão-liberdade* representa, ao mesmo tempo, submissão e liberdade da educação geográfica aos imperativos da crítica tradicional em relação à crítica radical sobre seus fins, diretrizes e objetos de prática.

Consoante a isso, o ato de agir emocionalmente pelo médium da linguagem institui condições próprias ao ato de educar pela cultura racionalmente válida, que não se inter cruzam somente na presença da expressão, ou assertividades sobre o que o indivíduo e o outro

sentem, e sob quais situações linguísticas ideais eles relembram caminhos para aprendizagem de competências pelas tradições.

Em síntese, as orientações elencadas atuam no sentido de produzir e reproduzir a espacialidade da formação discursiva da opinião e da vontade social (Habermas, 1997a, 1997b, 2001, 2004) da Geografia escolar como ciência humana e interpretação do real, cuja articulação é presente nonexo interno/externo entre direitos e soberania/autonomia da coletividade, publicidade e autenticidade do mundo da vida escolar. Exemplificando isso, o nexo interno seria o mundo da vida privado de grupos ou entes individuais, enquanto que o externo represente espaços e espacialidade onde são formadas os sentidos, criativas e imaginações das sociedades e democracias deliberativas.

3 CONCLUSÕES

Em consonância com as afirmações e análises anteriores, ponderamos sobre o papel da teoria do agir comunicativo na construção da ciência geográfica e como ela poderá ser produzida e reproduzida a partir de práticas de difusão com orientações universalistas, estratégias dramatúrgicas e comunicantes. Logo, os termos influência, acordo e consenso são imprescindíveis na leitura e releitura que poderão fazer a pedagogia da Geografia circular tanto internamente ou externamente, seja como como educação geográfica ou Geografia escolar.

De outra forma, entendemos que a reflexão proposta neste texto ainda precede de mais linhas, argumentos e debates acerca dos lugares e mundos comuns que as geografias comunicativas da escola podem chegar. Isto é, entender e territorializar comunicativamente conhecimento educacional da Geografia significa empreender modificações nos sistemas de produção pedagógica e científica da própria Geografia, em específico, nos seus respectivos agentes e saberes didáticos e curriculares.

Por fim, dialogar sobre possibilidades e atitudes filosóficas a respeito de uma possível intersecção entre Educação, Geografia e o pensamento de Habermas se revelou um exercício profissional e pessoal no que diz respeito à forma de problematizar o meu raciocínio como ser geográfico, cidadão e comunicativo. Em outras palavras, algo inerente à Geografia como meio de sintetizar o que posso compreender como docente e aprendiz do meu próprio mundo vivido.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fábio Rodrigo Fernandes; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Pobreza e universalidade: diálogos entre Milton Santos e Jürgen Habermas para uma Geoética. *In: COLÓQUIO DE HABERMAS*, 17, 2021b, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: Editora Salute, 2021. p. 61-80. Disponível: <https://coloquiohabermas.wordpress.com/outras-edicoes/coloquio-habermas-2021/>. Acesso em: 28 out. 2024.

BANNWART JÚNIOR, Clodomiro José. **Estruturas normativas da teoria da evolução social de Habermas**. 2008. 275f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, UNICAMP, Campinas, 2008.

BERTEN, André. O conceito de aprendizagem em Habermas. *In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; MEDEIROS, Washington de Moraes (org.). Dialogando com Jürgen Habermas*. João Pessoa: UFPB, 2006. p.13-29.

CAIRES, José Carlos.; BERNADO, Elisangela Silva. Difusão do conhecimento via modelo de competências facilitadoras. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.5, n.10, p.433-449. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/321>. Acesso em: 28.out. 2024.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. A natureza do espaço numa perspectiva comunicativa ou pública. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 29, n. 1, p. 33-46, jan. / jun.,2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/4959>. Acesso em: 28 out. 2024.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. O espaço orientado como sistema de objetos e um sistema de ações orientado para fins e para entendimento. **Geografia Publicações Avulsas**, ano 9, n. 32, p. 1-20, 2011. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/o-espaco-como-um-sistema-de-objetos-e-um-sistema-de-acoas/4771462/>. Acesso em: 28 out. 2024.

CARNIERO, Rosalvo Nobre; SANTOS, José Erimar. Ética e identidade territorial na feira de São Bento (PB). *In: SÁ, Alcindo José de; FARIAS, Paulo Sergio Cunha (org.). Ética, identidade e território*. Recife: CCS, 2012. p. 279-306.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre; LIMA, Joyce de Sena. Colonialismo do saber e suas implicações para a aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas públicas. **Contexto & Educação**, ano 34, n. 108, p.42-56, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8800>. Acesso em: 20 out.2024.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; HERMANN, Nadja. Identidade do eu em contextos plurais: desafios da formação. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 28, p. 39-62, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8651748>. Acesso em: 28 out. 2024.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero. A racionalidade comunicativa de habermas e a possibilidade de crítica e objetividade na produção do conhecimento educacional empírico. **Linhas Críticas**, v.16, n.31, p.259-273, 2010.Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517492004>. Acesso em: 28 out.2024.

LOGEION: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 11, ed. especial, p. 1-15, e-7357, nov. 2024.

FREITAG, Barbara. O discurso filosófico da modernidade. **Perspectivas**, v.16, p. 23-45, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/769>. Acesso em: 28 out. 2024.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 66, p. 125-140, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zsys53TwhnSwvDXzGTrjWxd/>. Acesso em: 28 out.2024.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação do capitalismo tardio**. Tradução de Vamireh Chacon. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1980.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1984/1997.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa I**: racionalidad de la acción y racionalización social. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, Jürgen. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. **Estudos Avançados**, v. 03, n. 07, p.04-19,1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8528>. Acesso em: 28.out.2024.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**: ensaios filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. A ideia de universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, p. 111-130, 1993. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1127>. Acesso em: 28 out.2024.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia vol 01**: entre facticidade e validade. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997a.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia vol 02**: entre facticidade e validade. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997b.

HABERMAS, Jürgen. **Discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução: Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo vol 01: racionalidade da ação e racionalização social.** Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo vol 02: sobre a crítica da razão funcionalista.** Tradução de Flavio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse.** Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora UNESP, 2014a.

HABERMAS, Jürgen. **Jürgen Habermas - obras escolhidas vol 03: ética do discurso.** Lisboa: Edições 70, 2014b.

HABERMAS, Jürgen. **Para uma reconstrução do materialismo histórico.** 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política.** Tradução de Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Uma nova mudança estrutural da esfera pública e a política deliberativa.** Trad. Denilson Luís Werle, São Paulo: Editora da Unesp, 2023.

HERMANN, Nadja. **Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

LARA, Tiago Adão. Significados da produção do conhecimento na Pós-Graduação e suas interlocuções com a prática social. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 2, p. 317–327, 2015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7148>. Acesso em: 29 out. 2024.

NETO, Raimundo Ralin.; PORTO, Cristina de Magalhães, CONCEIÇÃO, Veronica Alves dos Santos. As redes sociotécnicas no processo de difusão científica: a democratização do conhecimento. **Interfaces Científicas - Educação**, v.10, n.02, p.154–164, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8673>. Acesso em: 28 out. 2024.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

TARDIF, Maurice.; ZOURHLAL, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.13–35, 2005. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/434>. Acesso em: 28 out.2024.

TREVISAN, Amarildo Luiz.; ROSSATTO, Noeli Dutra. Reificação e reconhecimento: reflexões para a pesquisa em educação. **Linhas Críticas**, v.16, n.31, p.275-286, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-04312010000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 out.2024.

LOGEION: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 11, ed. especial, p. 1-15, e-7357, nov. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010