

O CONCEITO HABERMASIANO DE APRENDIZAGEM E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE NATUREZA HUMANÍSTICA-CULTURAL

The Habermasian concept of learning and its possible contributions to a geographic education of a humanistic-cultural nature

Fábio Rodrigo Fernandes Araújo¹

RESUMO

Aprendizagem geográfica é a compreensão dos processos de formação científica e humana do indivíduo, que são consolidados a partir de sua interação tanto com objetos de conhecimento geográfico, como com os agentes de transformação natural e social do espaço geográfico. Nesse sentido, objetiva-se discutir o conceito de aprendizagem tratado pelo filósofo Jürgen Habermas e suas possibilidades de contribuição para uma educação geográfica de natureza humanística-cultural. Utiliza-se pesquisa bibliográfica acerca da conceituação de aprendizagem de Habermas e interlocutores, destacando-se sentidos e elementos estruturantes, bem como outros apontamentos teórico-metodológicos que abordam o ensino da Geografia em uma perspectiva humanístico-cultural. Logo, aprender Geografia significa que educadores e educandos estão inseridos num mundo da vida intersubjetivamente compartilhado, com elementos inter cruzados de cultura, sociedade e personalidade. Portanto, amparados pela linguagem, que evidencia a construção como reconstrução contínua do conhecimento espacial do mundo, seja ele estratégico, dialógico ou expressivo.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Educação Geográfica. Habermas. Mundo da vida.

ABSTRACT

Geographic learning is the understanding of the processes of both scientific and human formation of the individual, which are consolidated from their interaction with objects of geographic knowledge, and with the agents of natural and social transformation of the geographic space. In this sense, the objective is to discuss the concept of learning according to the philosopher Jürgen Habermas and its possibilities of contribution to a geographic education of a humanistic-cultural nature. Bibliographical research is used on the conceptualization of learning by Habermas and interlocutors, by highlighting meanings and structuring elements, as well as other theoretical-methodological notes that approach the teaching of Geography in a humanistic-cultural perspective. Therefore, learning Geography means that both educators and students are inserted in an intersubjectively shared lifeworld, with intertwined elements of culture, society and personality. Therefore, supported by language, which highlights the construction as a continuous reconstruction of the spatial knowledge of the world, whatever it is strategic, dialogic or expressive.

Keywords: Learning. Geographic Education. Habermas. Lifeworld.

¹ Mestre em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pesquisador efetivo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia e da Rede de Investigadores Ibero-Americanos em Educación Geográfica. nexosgeo@sapo.pt.

✉ Campus Universitário Central, Rua Professor Antônio Campos, s/n, BR 110, km 48, Bairro Costa e Silva, Mossoró, RN. 59600-000.

INTRODUÇÃO

Na literatura educacional, o vocábulo “aprendizagem” é abordado de diferentes formas e racionalidades. As formas correspondem aos tipos de práticas educativas utilizadas para tanto educandos como professores aprenderem conceitos científicos, significados das normas sociais, atingir objetivos educacionais e de ensino, além de mobilizar conhecimentos factuais, psicológicos e motores. Isto é, metodologias e técnicas utilizadas para a aquisição de novos saberes. As racionalidades se referem ao objetivo final da relação sujeito e objeto do conhecimento, quer ele seja para expressar determinada teoria ou processo da relação sociedade e natureza, ou alcançar a aprendizagem mútua e intersubjetiva sobre cidadania, importância das disciplinas específicas na compreensão de mundo e formação de atitudes, raciocínios e pensamentos críticos.

Em outras palavras, aprendizagem significa o processo gradual e contínuo da aquisição de novos saberes e características da própria pessoa, seja através de estudos nos ambientes escolares ou pela intermediação de agentes e espaços não-formais para a formação integral do indivíduo. Por essa noção, o aprender decorre para que, ao longo da vida, a pessoa possa obter bases e parâmetros espaciais, linguísticos, corporais, emocionais e ético-morais no seu desenvolvimento. No entanto, aprendizagem é conceituada de uma maneira distinta nas obras de Didática Geral de Libâneo (1994), Piletti (2004), Haydt (2011) e Malheiros (2019).

Libâneo (1994) entende que, ao praticar uma ação em seu próprio meio ambiente, o indivíduo está aprendendo alguma habilidade ou saber. Disso, ele distinguiu dois tipos de aprendizagem, a casual, que decorre da associação homem e meio social, e organizada, pautada na organização intencional e sistemática dos espaços e tempos formais

de aprendizagem, dentre eles, a escola. Por uma interpretação de Piletti (2004), aprendizagem seria um fenômeno complexo e processual de aquisição do ser, estar e agir humano, passível, nesse sentido, de observação nos processos internos do desenvolvimento humano.

Todavia, Hadyt (2011) entende aprendizagem como uma relação interativa de estímulo e resposta do educando ao ambiente, enquanto que Malheiros (2019) pontua que aprendizagem é um processo de aquisição dos conhecimentos, que é materializado pelas formas de ensinar. Logo, os movimentos do referido conceito dependem tanto de sua origem histórica na educação formal, como também de sua fundamentação filosófica e psicológica, seja ela de natureza fenomenológica, crítica ou tradicional.

Por outro lado, na Geografia Cultural, nota-se a ausência de um fundamento conceitual próprio para aprendizagem, que seja, deste modo, tributário da interdependência entre origem e evolução histórico-filosófico de seus conceitos, objetos e agentes do conhecimento. Constatamos essa afirmação através do mapeamento de artigos e dissertações da área de Geografia Cultural, em repositórios científicos como *Scielo*, portal de periódicos CAPES e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Neles observamos, que o aprender dos fenômenos geográfico-culturais está condicionado a um processo pontual de descrição e interpretação subjetiva do mundo da vida cotidiano, linguagens imagéticas, cartográficas e literárias. Em outros termos, algo que é inerente à mediação sujeito-objeto e não a uma interação comunicativa entre sujeito-linguagem-sujeito-objeto.

Por conseguinte, a aprendizagem na teoria do agir comunicativo de Habermas define o modo que a pessoa, mediante a função racional e dialógica da linguagem, adquire habilidades, práticas de

comunicação e competências para falar e agir no mundo, assim como fundamentar seus argumentos, entender intersubjetivamente o mundo da vida cotidiano e se posicionar de acordo com o contexto de interação social.

Na aprendizagem habermasiana, consideramos que os participantes da comunicação assumam papéis ativos, tanto como falantes, quanto ouvintes ou observadores das próprias exteriorizações verbais. Nessa proposição, as funções descritivas e representativas da linguagem ficam em segundo plano para, assim, o foco incidir na construção performativa dos atos de fala. Noutra concepção, enunciar ou exteriorizar interativamente os sentidos práticos e teóricos do conhecimento consiste em uma das consequências destas condições.

Desta maneira, o aprendizado continua mediante à evolução universal e partilhada de saberes advindos da moralidade, das ciências e do aprimoramento intersubjetivo das estruturas de linguagem.

Concomitantemente, para Habermas, ao racionalizarmos comunicativamente nossas ações no mundo, promovemos processos de aprendizagem possíveis de argumentação e revalidação contínua. Nesse sentido, os processos de aprendizagem ocupam referenciais múltiplos de mundo, que são dependentes e interdependentes entre si.

Procedendo a isso, as tomadas de decisão, em termos de sim ou não, influenciam na aprendizagem do raciocínio geográfico e pensamento espacial, seja através do julgar moral e ético, na força do melhor argumento ou em situações onde a oferta de fala seja acolhida simetricamente.

O espaço escolar, como instância dialética e multidimensional do conhecimento, compreende formas internas e externas para

o aprender. As formas externas seriam as esferas públicas de participação político-deliberativa dos estudantes. As formas internas são os mundos da vida, nas suas pluralidades de culturas, sociedades e personalidades. Nessa perspectiva, professor e estudante devem atuar na complementaridade entre a esfera pública e o mundo da vida.

Nesse cenário, como a conceituação de aprendizagem na teoria do agir comunicativo pode contribuir para a construção da educação geográfica de implicação humanista-cultural?

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 geográfico e geografia humanista-cultural; teoria do agir comunicativo 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. Cabe destacar que, na busca sobre educação geográfica humanista-cultural, foram encontrados 18 artigos, 1 tese de doutorado, 2 dissertações de mestrado, 2 artigos de anais de evento, 1 capítulo de livro, os quais fazem referência a um conceito de aprendizagem geográfica humanista-cultural.

A seleção dos achados decorreu nos seguintes critérios: publicação dos trabalhos no período 2000-2022, além da ênfase sobre educação geográfica humanista-cultural, aprendizagem e teoria do agir comunicativo na educação. 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. Trabalhos escritos por membros do GHUM (Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural); textos e trabalhos orientados por pesquisadores de ensino de Geografia, e publicações direcionadas ao período 1980-2022.

Nesse contexto, constatamos algumas observações sobre aprendizagem na educação geográfica de centralidade humanista-cultural, assim como pontos convergentes e lacunas na literatura encontrada (Quadro 01).

Quadro 01 - Pontos convergentes e lacunas sobre aprendizagem na educação geográfica humanista-cultural

Pontos convergentes	Lacunas
O desenvolvimento cognitivo do conhecimento geográfico precede sua aprendizagem	Teorias sobre a formação do julgar moral e ético para problemas do saber geográfico
A linguagem atua na descrição da experiência humana	Emergência do médium linguístico de papel dialógico, argumentativo e intersubjetivo
No momento de construir saberes na escola, foco na utilização da arte, cartografia e do corpo como instrumentos sensoriais e pedagógicos	Notas e comentários sobre as múltiplas funções que um discurso argumentativo pode ter, principalmente no momento de expressividade das opiniões, vontades e desejos
Ação pedagógica coordenada para o agir humano no plano individual para o coletivo	O ator pratica sua relação com o objeto de conhecimento através da interação com outros atores
Constatação do que é aprendido pelo viés da sinceridade	Consideração de que os estudantes, quando movimentam suas justificativas sobre o que aprenderam, aludem também à confirmação dos conteúdos factuais e sociais do cotidiano.

Fonte: Adaptado da bibliografia pesquisada, 2024.

Contudo, os pontos convergentes evidenciam o aprimoramento de uma matriz escolar da Geografia Humanista-Cultural, em particular da aprendizagem, a qual é centralizada na pessoa e em sua experiência no mundo da vida escolar formal e não-formal, onde a mediação no aprender ocorre entre recursos e espaços sensoriais, imagéticos e naturais.

Assim, o presente ensaio se propõe a contribuir para o âmbito da educação geográfica e suas reflexões sobre espaço, mundo da vida e processos formativos no ensino escolar, e insere-se nos projetos Educação Geográfica do Agir Comunicativo, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Didática da Geografia em contextos ibero-americanos, da Rede de Investigadores Ibero-Americanos em Educación Geográfica.

Além disso, essa reflexão poderá substantiar uma sistematização mais prolífera acerca dos possíveis fundamentos e estruturas de uma educação geográfica humanista-cultural, com natureza comunicativa-intersubjetiva, de base discursiva e universal.

Desta forma, partindo do pensamento de Habermas e sua conceituação acerca da aprendizagem, objetivamos discutir o conceito de aprendizagem tratado pelo referido filósofo e suas possibilidades de contribuição para uma educação geográfica de natureza humanística-cultural.

Portanto, o texto é estruturado em três seções e as considerações finais: a primeira é intitulada **educação geográfica humanista-cultural: síntese conceitual** - com comentários descritivos sobre como pode ser entendida a educação geográfica da citada vertente. Em seguida, **Fundamentos para um conceito habermasiano de aprendizagem** – fundamentos da proposição de aprendizagem pela teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas. Logo

após, **A aprendizagem habermasiana e suas possibilidades de contribuição para a educação geográfica humanista-cultural** – que trata de discutir os subsídios da teoria do agir comunicativo para a educação geográfica humanista-cultural.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA HUMANISTA-CULTURAL: SÍNTESE TEMÁTICA

O propósito desta seção é uma tentativa de organizar e descrever os elementos que possam estruturar a educação geográfica de natureza humanista-cultural. Isto é, uma tarefa que é complexa pelos seguintes motivos: não existe um corpus discursivo organizado e identificável como educação geográfica no campo da Geografia Humanista-Cultural, já que as agendas de pesquisas teóricas e práticas são dispersas em espaços e tempos distintos e a concentração de teses, dissertações e artigos de projetos de pesquisas são observadas por uma difusão geográfica pontual e fixa.

Desse modo, admito a premissa de Suess (2016, 2018), Suess e Leite (2017) que a educação geográfica, de maneira particular, o horizonte humanista-cultural, não precede de uma sistematização nítida, como também de metodologias e fundamentos formulados no campo de pesquisas da geografia escolar.

Nesse sentido, o autor discute que o conceito de lugar nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e na pedagogia freiriana são caminhos para se questionar e responder às demandas de proximidade entre Geografia, Educação e abordagens humanistas-culturais. Além disso, ele considera que os temas apropriados para essa perspectiva são: o resgate político da Cultura, Gênero e Sexualidade, Religião e Geografia, Literatura, Poesia e Geografia, Cinema e Geografia, Imagem e Geografia, Música e Geografia, Símbolos, Significados e Geografia, Mundo Vivido e

Geografia. Nessa direção, a observação e posterior percepção dos fenômenos naturais pela relação mundo da vida e natureza são conduzidas pelos geógrafos humanistas a partir de desenhos, imagens de filmes, fotografias ou outros tipos de obras de arte.

Por conseguinte, Lima e Oliveira (2007) demonstram que os adolescentes compõem um grupo social atuante e participante nas pesquisas sobre percepção ambiental. Eles são privilegiados por perceberem e descreverem os meios ambientes do entorno sob o aporte de dois mundos da vida, o externo (bairro e casa) e interno (escola). Salientamos que o coautor do texto citado desenvolveu, desde a década de 80, projetos ligados à produção do conhecimento cognitivo e perceptivo dos atores-alunos, sejam eles ligados às questões cartográficas ou ambientais.

Sobre as questões cartográficas na educação geográfica humanista-cultural, é salutar que a cartografia descolonize pedagogicamente o mundo do dinheiro e poder político por mundos vividos que sejam plurais e diversos em suas concepções geográficas do real. Em outras palavras, trata-se de conhecimentos cartográficos com sentidos e posicionamentos geográficos porosos e deslocados espacialmente. Breda (2019) discute essa construção a partir dos saberes cartográficos das populações indígenas da Amazônia. Por esse ângulo, o ensino de Geografia compreende desde a representação do próprio espaço-tempo vivido até a complexidade do espaço global (Souza; Pereira; Moura, 2018).

A arte em suas múltiplas geograficidades e aspectos materiais e simbólicos são objetos de interesse das práticas pedagógicas de professores de Geografia humanistas. Silva (2012) demonstra essa afirmação no relato sobre a construção sensível e imaginária da paisagem urbana por alunos do ensino superior. Outro exemplo é o trabalho de Garbin e Tonini (2012) com jovens que, por intermédio de

grafites e pichações, criam territórios de pertencimento e formação pedagógico-identitária na metrópole de Porto Alegre/RS.

Descrito por Moura (2018), o diálogo entre literatura e Geografia possibilita que a existência dos mundos da vida reais e fictícios sejam experiências formativas entre pessoas e palavras, diálogos verbais e não-verbais sobre o mundo, como também, descrição, comunicação e imaginação do saber geográfico.

As geografias que mobilizam a literatura, em específico a de cordel, como objeto da aprendizagem geográfica humanista-cultural, denominam-se de geografias menores do cotidiano, das experimentações, rasuras, ressignificações e imaginações (Ruiz e Moura, 2019). Consoante a isso, juventudes é uma categoria teórico-metodológico de ligação entre escola, universidade, seus saberes distintos e a educação geográfica.

As juventudes são objetos dos trabalhos de Moreira (2017) e Machado e Oliveira (1980). A primeira pesquisadora analisa a transitoriedade do lugar e de seus significados entre jovens estudantes que imigram de seus municípios para o campus X da Universidade Estadual do Pará. Já as segundas observam que os jovens percebem o espaço geográfico de uma forma diferente, por meio dos processos de percepção lógica, que são referentes às atividades de exploração, comparação, transposição e descentralização. Por outras palavras, o jovem compreende espacialmente a realidade pelo aporte de recursos gráficos e imagéticos. As autoras citam, ainda, que isso decorre do envolvimento de relações cartográficas-espaciais topológicas e euclidianas.

Outra categoria seria o corpo que, no debate de Araújo e Moura (2021), é representado como objetivo inicial, meio e intenção finalista na construção formativa do sujeito. Esta proposição, de acordo

com as autoras, é ressignificada por e através de grafias corporais e pedagogias imaginativas pela cidade.

No processo de formação de professores, o espaço e lugar são componentes do vivido e construído nos seus locais de aprendizagem, experimentados, deste modo, por uma natureza teórica interdisciplinar que é ancorada na ciência geográfica (Dias e Miranda, 2015). Sobre o lugar, observa-se que Dias (2015) afirma o seu potencial educativo em duas forças: a compreensão conceitual do termo lugar e a sua construção pela experiência humana nos espaços de pertencimento.

Pelo exposto, consideramos que os objetivos educacionais e de ensino para uma educação geográfica humanista-cultural possam ser construídos com base nas próximas afirmações. Aproximação que é objeto desta seção.

A esfera geográfica das pessoas e experiências pedagógicas são os mundos vividos internos dos indivíduos aprendentes. Em outros termos, as experiências de aprendizagem dos educadores e educandos são confirmadas por suas relações perceptivas e subjetivas nos meios ambientes materiais e simbólicos. Os direcionamentos didático-pedagógicos de natureza humanista-cultural da Geografia têm como condicionantes os potenciais discursivos da relação obras de arte-corpo e imaginação. Formar professores nessa perspectiva da Geografia exige alguns reconhecimentos do campo educacional, dentre eles, as práticas educativas como atribuições de conhecimentos geográficos formais e não-formais. Pedagogicamente, lugar é sinônimo de espaço, que é constituído pela sala de aula, escolas, praças públicas e centros culturais. Logo, meios espaciais (mundos da vida) de identidades e ideais plurais, onde, assim, a formação educativa acontece, seja por objetos e ações comunicativas, não-verbais ou ético-morais.

Ademais, Oliveira e Moura (2021) formulam uma possível sistematização da educação geográfica de natureza humanista-cultural, que é contextualizada na procura de professores e aprendentes por seu consciente imaginativo. Nos vínculos do ser com o mundo, e de como ele existe e sente sua geograficidade nele, na aprendizagem como encontro de conhecimentos entre escolas, espaços não-formais de aprendizagem e estudantes.

Pela perspectiva de Paschoal e Moura (2018), ao afirmar as aprendizagens por e através das citadas abordagens, encontram-se sentidos nas experimentações físicas, humanas e existenciais com as paisagens. Desta maneira, as práticas educativas encontram-se nas sensações do corpo que caminha entre elas, ou pelas ressignificações do cheirar, ver e degustar suas diferentes estéticas e emoções.

Participante dessa condição, localizamos o lugar como dimensão interna dos mundos da vida da escola, isto é, um lugar geopsíquico (Dias, 2019) onde o inconsciente manifesta-se em associação com o consciente das pessoas. Nessa representação do espaço, as atividades da mente ganham forma e elementos geográficos, e as palavras se transformam no médium entre a linguagem e a relação geopsíquica de pessoas e lugares. Ou ainda, como a autora caracteriza, "A palavra traz elementos acústicos, visuais e sinestésicos com associações simples e mais complexas" (Dias, 2019, p. 09).

Nesse viés, os conteúdos geográficos, segundo Madeira Davim e Marandola Jr. (2016), são construídos a partir de um trabalho didático que envolve os conceitos-chave da Geografia, como também a realidade imediata e vivida. Mediante os autores, a proposição das atividades pedagógicas deve explorar as aulas de campo, no sentido de problematizar as dimensões sentidas e intersubjetivas dos lugares observados pelos estudantes.

Nesse prisma, a percepção ambiental e a Educação ambiental são integrantes das atividades que revelam a relação existencial

entre aprendizagem geográfica, meio ambiente e homem. Dessa reciprocidade, o homem modifica e é transformado pelo meio (Ribeiro; Lobato; Liberato, 2009), e a força das percepções subjetivas ressignificam conteúdos e contextos escolares, os quais são referentes às complexidades sociedade-natureza, sociedade-cidade.

No entanto, demonstrar outro tipo de percepção, a do lugar, decorre da utilização de conhecimentos dos estudantes em relação às formas de liberdade e repulsão aos seus espaços vividos, noutras palavras, o que eles entendem como lugar das relações humanas que o conduzem da escola para a casa, da casa ao bairro, e dos bairros com a própria cidade. Puchalski (2019) ilustra esse comentário através da investigação sobre cartografia e percepção do lugar em Figueira-PR.

Desse modo, interpretamos, por Lopes (2010), que a Geografia Humanista-Cultural de fundamentos educativos exige a reelaboração de justificativas acerca da subjetividade e intersubjetividade da Geografia escolar, princípios e racionalidades, em específico, do conhecimento relativo ao que é individual, uno, singular, tangível ou não.

Destarte, a escola como lugar da experiência geográfica do indivíduo no mundo promove tensões e modos de existência do significado de ser e estar nos espaços e mundos da vida plurais. Ela, segundo Oliveira (2022), atua como espaço e tempo da reflexão e do diálogo, ponto de encontro entre as alteridades e habitar da experiência escolar em si.

Logo, a constituição da geograficidade na escola requer certos determinantes, como, por exemplo, o contato constante entre as imagens mentais e visuais do mundo; planos de aulas como instrumentos de formação existencial dos estudantes; conformação simbólica e material dentre meios ambientes naturais e espaços escolares formais.

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA APRENDIZAGEM EM HABERMAS

Primeiramente, esclarecemos que Habermas não escreveu obras e teorias específicas sobre aprendizagem, mas desenvolveu elementos teóricos e metodológicos que possibilitam a construção de um conceito de aprendizagem comunicativa-intersubjetiva. Com outras palavras, o aprender é mediado pela linguagem e suas funções dialógicas, intersubjetivas e performativas.

Em segundo lugar, os fundamentos para uma aprendizagem de natureza habermasiana são encontrados numa variedade de obras e textos do citado autor. Em particular, consideramos os textos elencados no Quadro 02.

Quadro 02 - Textos de Jürgen Habermas

Teoria do agir comunicativo vol 01 e 02 (Habermas, 2012a, 2012b)
Conhecimento e interesse (Habermas, 2014).
Para a reconstrução do materialismo histórico (Habermas, 2016)
Consciência moral e agir comunicativo (Habermas, 2013)
Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos (Habermas, 1990)
Direito e democracia vol 01 e 02 (Habermas, 1997a, 1997b)
A inclusão do outro: estudos de teoria política (Habermas, 2018)
A ideia de Universidade: processos de aprendizagem (Habermas, 1993)
Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática (Habermas, 1989).
A ética da discussão e a questão da verdade (Habermas, 2003)
Técnica e ciência como ideologia (Habermas, 1987)
A crise de legitimação do capitalismo tardio (1980)
Verdade e justificação: ensaios filosóficos (Habermas, 2004)

Fonte: Elaboração própria, 2004.

Mas, a princípio, os achados podem ser sintetizados no quadro 03, que enumera os elementos que serão tratados *a posteriori*.

Acerca da diferença entre racional e irracional, Habermas (2012a) define como racionais indivíduos ou argumentos que expressam

o saber válido, seja em ações simbólicas, verbais ou não-verbais, ou seja, defendem razões e pontos de vistas a partir da confiança, eficácia e fundamentação propositiva. Irracionais seriam os discursos e enunciados que não precedem de uma coerência e consenso entre os envolvidos, em outros termos, algo que é falado, mas não procede de justificações.

Quadro 03 - Síntese para o conceito habermasiano de aprendizagem

Os processos de aprendizagem são meio e condição para a evolução histórica e racional da sociedade
Eles derivam do uso comunicativo da argumentação e dos discursos universalmente aceitos
São condicionados por dois meios geográficos: a esfera pública e o mundo da vida partilhado intersubjetivamente
Na bibliografia habermasiana, aparece a aprendizagem ético-discursiva e a aprendizagem reflexiva
Aprendizagem ético-discursiva-derivada dos discursos e sua natureza moral Aprendizagem reflexiva-procedente das formas de argumentação e os sistemas sociais
Elementos estruturantes da aprendizagem habermasiana: cultura, sociedade e personalidade (mundo da vida); níveis de desenvolvimento da consciência moral; pretensões de validade dos proferimentos linguísticos-verdade, correção normativa e veracidade
Originárias de ações fundadoras, as aprendizagens resultam da ação de natureza estratégica, o agir teleológico, agir regulado por normas, agir dramático e ações comunicativas

Fonte: Elaboração própria, 2004.

Ademais, a racionalidade como fator elementar da aprendizagem compreende os processos de aquisição e usos da fala, como também, os pontos de partida e finais do comportamental racional. Exemplificando, o indivíduo orienta-se pela finalidade racional da linguagem, seja ela com uma disposição instrumental ou de um entendimento comunicativo.

Sobre esse aspecto, compreendo que Habermas (2012a) contempla a pessoa **realista** como quem pratica ações realizadas nos estados de pensamento, situações e grupos já existentes. Ela tem como objetivo intervir nos mundos objetivos e subjetivos que foram consolidados. A pessoa de disposição **fenomenológica** expressa suas intenções ao mundo quando exterioriza aspectos consensuais e interpretativos sobre o que ele é e as ações que devem ser inferidas nele. A condição desse aspecto depende da linguagem, e pessoas capazes de agir através do emprego comunicativo dela. Denominamos comunicativas

à interação de, pelos menos, dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meio verbais ou extra-verbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações (Habermas, 2012a, p. 166).

Esse tipo de ação é complementar a outros tipos de ação (Habermas, 2012a), os quais podem integrar a formação da aprendizagem humana. Em outros termos, as práticas de socialização do indivíduo com o mundo.

O agir teológico refere-se a quando interessa ao ator obter sucesso em uma determinada situação, utilizando, para isso, decisões e alternativas já estabelecidas e planejadas(a), como o agir regulado por normas-direcionado a um grupo de atores que consentem agir mediante normas de convívio social (b), e o agir dramatúrgico, a ação em que pessoas representam determinadas imagens ou personagens de si para outros atores na condição de público.

Na manifestação das ações comunicativas, segundo Habermas (2012b), falantes e ouvintes revalidam o sentido e significado dos enunciados pelo entendimento-quando os participantes da comunicação chegam a uma opinião comum sobre o que está sendo exteriorizado, e o acordo ou consenso-reconhecimento

intersubjetivo acerca da pretensão de validade que o falante une a uma exteriorização.

Nessa perspectiva, surge o complemento geográfico das ações comunicativas, o mundo da vida (Habermas, 2012b), pois ele é o lugar onde falantes e ouvintes se encontram, onde eles compartilham certezas sobre os seus mundos sociais, objetivos e subjetivos, além de resolverem conflitos de ordem linguística e adquirirem interpretações consensuais sobre algo ou alguém no mundo. Lá, os participantes da comunicação conduzem diálogos pela intermediação de auto evidências, convicções inabaláveis e processos cooperativos de interpretação.

Todavia, quem habita o mundo da vida partilhado inter subjetivamente deve mediar suas aprendizagens sob o aspecto da integração social, reprodução cultural e socialização (Habermas, 2012b), componentes que correspondem a estruturas e características do próprio mundo vivido.

As estruturas seriam três: cultura, sociedade e personalidade. **Cultura**-repositório dos saberes e conhecimentos culturalmente válidos, que os participantes da comunicação deduzem interpretações sobre algo no mundo. Isso é decorrente de processos dialógicos de entendimento.

Sociedade-normas e ordens pelas quais os falantes e ouvintes regulam suas formas de pertencimento e solidariedade aos grupos sociais. **Personalidade**-competências e habilidades que o sujeito, qualificado para se comunicar e agir mediante o que fala, tem para afirmar sua identidade.

Como características, Habermas (1990) aborda a **certeza imediata** – saberes, posicionamentos e opiniões tidas como incontestáveis até o momento em que os participantes da comunicação as tornam falíveis e próximas de justificações. **Força totalizadora**-

uma totalidade de entes que possuem um ponto central e limites indeterminados, porosos e intransponíveis, mas que, mesmo assim, podem retroceder. **Holismo** – ligado às outras duas características, este se configura como o próprio saber em comum do mundo da vida, quando, através de vivências problematizadoras, desdobra-se em múltiplas categorias do saber de pano de fundo (mundo da vida).

No próprio contexto desse mundo, as aprendizagens do conhecimento acumulado historicamente ou construído intersubjetivamente constituem-se nos interesses técnico, prático e emancipatório do conhecimento (Habermas, 1987). O primeiro apreende-se nas ciências empírico-analíticas, com observações e hipóteses possíveis de mensuração objetiva, expressando, deste modo, fins e objetivos para o êxito ou o fracasso. O segundo, ancorado nas ciências histórico-hermenêuticas, investiga o sentido dos fatos e fenômenos, seu acesso e comprovações. Em outras palavras, o interesse é ligado à interpretação dos contextos, que orienta os agentes para uma autocompreensão intersubjetiva do mundo.

No terceiro, as ciências de natureza crítica guiam um interesse de natureza autorreflexiva-emancipatória, no qual o sujeito e o conhecimento aplicado são emancipados de uma dependência técnica e instrumental ao saber. Deste modo, consiste na solução dos problemas ou deturpações inerentes à comunicação (Reis, 2000). Em outras palavras, processo que, pela reflexão crítica, envolve a dissolução de parâmetros sociais rígidos (Beltrame, 2018).

Logo, segundo Habermas (2014), o interesse segue orientações básicas para a formação e posterior reprodução do indivíduo humano, ou seja, algo que é inerente às práticas de trabalho e de interação. Noutros termos, os interesses práticos, técnicos e emancipatórios são contextualizados em constelações distintas de ação, linguagem e experiência.

Por outro lado, no centro de formação dos aprendentes adultos-Universidade, constituem-se processos de aprendizagem objetivados no cerne do saber científico, nos quais as estruturas do mundo da vida são condições superficiais para a ideia de formação humana integral, ou seja, idealizações fundamentadas na socialização, transmissão de saberes e formação de uma vontade de integração social (Habermas, 1993).

Consoante com Habermas (1997a), o indivíduo pode coordenar seu modo de aprender pela liberdade comunicativa que, mediante o autor, é a possibilidade de dois atores-professor e aluno, se entenderem sobre alguma coisa ou fenômeno num enfoque performativo. Assim, as decisões pontuam ações com pretensões de validade reciprocamente levantadas. No entendimento do autor, pretensões de validade caracterizam normas para um entendimento intersubjetivo linguístico entre pessoas (Habermas, 1987). Para tanto, as suas falas devem ser fundamentadas no mundo objetivo (verdade), argumentos conforme as normas ou ao contexto social instituído (legitimidade ou retidão) e expressão subjetiva-veraz do próprio ato de falar (sinceridade).

Todavia, agir comunicativamente no sentido fraco implica o entendimento orientado pelas pretensões de verdade e veracidade. No sentido forte, os planos de ação são coordenados por pretensões de correção das normas sociais intersubjetivamente reconhecidas (Habermas, 2004).

Congruente com os comentários sobre pretensões de validade, liberdade comunicativa e mundo da vida, a esfera pública surge como síntese e meio sistematizador dos processos de comunicação. Nas situações ideais para a própria oferta de fala, ela organiza as tomadas de posição, opiniões e interlocução de conteúdos, pois a sua reprodução ocorre na compreensibilidade da prática comunicativa cotidiana (Habermas, 1997b).

Em adição, podemos mapear os seguintes conceitos habermasianos de aprendizagem: aprendizagem ético-discursiva e aprendizagem reflexiva. Esses são conceitos inerentes à formação discursiva da pessoa e das propriedades internas, como também externas dos sistemas sociais.

A aprendizagem ético-discursiva aborda pelo acesso e legitimação de princípios éticos de base universal, que é a natureza do aprender através de normas e interesse de valor ético-moral que são aceitas por todos os concernidos (Habermas, 2013). Aqui, à medida em que o indivíduo transita por estágios de desenvolvimento da consciência moral, ele procura sair de conflitos e obter consensos através do uso do discurso. Desta maneira, o consentimento de todos os participantes da comunicação é preponderante. Assim dizendo, o indivíduo assume orientações para viver de acordo com as regras do meio social, ou mediante sua própria habilidade de julgar moral.

Implementado pelo psicólogo Lawrence Kohlberg e colaboradores, a teoria dos estágios de desenvolvimento da consciência moral postula que o aprimoramento das habilidades de julgar moral do indivíduo decorre da infância para a idade adulta (Habermas, 2013). Disso, contemplamos três níveis de desenvolvimento (Habermas, 2016). O nível pré-convencional sugere que a pessoa, na infância, é definida em termos de repostas e estímulos ao que é bom ou mal. No nível convencional existe conformidade com os grupos e ordens sociais, enquanto que, no nível pós-convencional, os indivíduos são orientados a agir em concordância com os seus próprios valores e princípios ético-morais. Correspondendo ao último nível, os conflitos moralmente relevantes (Habermas, 2016) devem ser solucionados pela utilização do discurso como instrumento de mediação linguística. Isso, segundo Habermas, compreende opiniões e vontades de caráter tanto consensual, como também de ordem punitiva.

Nesse contexto, os argumentos só são nomeados de transcendentais (Habermas, 2013) quando coordenados para discursos ou habilidades de escala universal, os quais não serão substituídos por equivalentes funcionais.

Os participantes do discurso podem satisfazer duas condições para o aceite dos argumentos (Habermas, 2007). Entendo que os participantes devem ser livres de coerções e de qualquer tipo de violência para, deste modo, terem autoridade epistêmica nas repostas de sim ou não (1). Além disso, que as escolhas e consequências dos proferimentos discursivos sejam procuradas no acordo racional entre os envolvidos (2).

A aprendizagem reflexiva é decorrente das mudanças entre os sistemas sociais, em particular, dos processos de desenvolvimento discursivo. Em outras palavras,

ocorre através de discursos nos quais tomamos como temas as pretensões práticas de validade que se tornaram problemáticas ou que se tornaram problemáticas através da dúvida institucionalizada, e as redimimos à base de argumentos (Habermas, 1980, p. 28).

Sobre os sistemas sociais, Habermas (1980) explica que eles são compartimentados entre natureza externa (recursos materiais), que são os outros tipos de sistemas sociais, e a natureza interna (solidariedade orgânica entre os grupos). Na natureza externa, as pretensões de verdade governam as regras técnicas. Na natureza interna, os indivíduos precedem de normas que são continuamente justificadas.

Concomitantemente, as normas tecidas pelo discurso validam dois fatores (Habermas, 1989): o conhecimento de interesse universalista e uma vontade autônoma gerada no interior dos discursos. Ou seja,

conhecimento e vontade são atributos da própria razão dialógica e argumentativa.

No âmbito das ações comunicativas, a aprendizagem reflexiva pondera sobre diversos aspectos do diálogo e suas funções de entendimento, compreensão ou interpretação dos fenômenos do mundo da vida. Essa atribuição é consequente do sistema social, distinção entre as racionalidades de significado prático ou teórico, e a passagem da aprendizagem em saberes técnicos (aprendizagem não-reflexiva), ao próprio aprender reflexivo (Habermas, 1980). Sobretudo, atendemos às expectativas de comprometimento com uma ação, exigir um determinado comportamento do outro e criticar, reconhecer ou reparar modos de agir incorretos (Habermas, 2018).

De conformidade com Habermas (2018), as regras morais são salutaras para os discursos éticos com referenciais comunicativos. No entanto, as relações entre as questões morais e o objetivo das resoluções de conflito incluem dois níveis de interação, segundo o autor. O primeiro refere-se à moral como coordenadora da vontade dos atores. O segundo é referente ao posicionamento dos atores em caso de conflitos de ação.

De outra maneira, a aprendizagem habermasiana é um conjunto indissociável de razões, efeitos e competências da própria estrutura e meio da comunicação racional.

A APRENDIZAGEM HABERMASIANA E SUAS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA HUMANISTA-CULTURAL

No caso da educação geográfica humanista-cultural, a aprendizagem pela ótica habermasiana possibilita contribuições ao educar pela simetria entre ação e fala, discurso e ética, interação entre o saber científico e os mundos plurais da vida.

Desse modo, Carneiro (2022) pontua que a aprendizagem habermasiana coopera com os bons processos de fundamentação e argumentação. Argumentar, nesse propósito, orienta-se por intenções emancipatórias, as quais tenham condições de serem revalidadas pelo uso das boas razões e das opiniões (argumentos). Em vista disso, a aprendizagem pela experiência no mundo da vida verifica-se na adequação dos discursos argumentativos aos contextos da escola.

Em concordância com Habermas (1987, p. 38-42), o discurso é

a) [...] teórico, com pretensão à verdade ou eficácia dos fatos. Aqui, racional é aquele que profere opiniões fundamentadas e age com eficiência; b) O discurso prático, com pretensão à correção das normas. É racional aquele que justifica suas ações e julga com imparcialidade; c) O discurso explicativo, com pretensão à compreensibilidade. É racional aquele que forma adequadamente suas construções simbólicas e se dispõe a explicar o significado de suas expressões; d) Crítica terapêutica, com pretensão à veracidade. Racional aqui é aquele que está disposto a se libertar das ilusões. e) Crítica estética, que não levanta nenhuma pretensão específica. É tido por racional, aqui, aquele que interpreta à luz dos valores standards e, sobretudo, adota uma atitude reflexiva.

Exemplificando isso, Carneiro (2022) condiciona os tipos de discurso aos objetivos da aprendizagem, o tipo de aprendizagem e os objetos do conhecimento a serem aprendidos pelos atores da escola. Os objetivos da aprendizagem correspondem às finalidades dos conteúdos reais e abstratos que os jovens tomam posicionamento, seja em termos de sim ou não. Eles são selecionados pela associação entre a transposição didática do saber científico e dos recortes relevantes do mundo da vida. O tipo de aprendizagem, seja ela moral, cognitiva, motora ou emocional, ajusta-se de acordo com a formulação do conhecimento intersubjetivo do espaço construído

pelos estudantes, e também com a reconstrução cartográfica dos signos linguísticos, a descrição consensual e democrática dos conceitos e naturezas do espaço geográfico. A totalidade dos discursos de tipologia terapêutica, estética, explicativa, prática e teórica, exige que, nos objetos do conhecimento geográfico, a base seja existencial e humanística-cultural, na proporção que pretende libertar a escola de verdades e ações inverídicas, ilusões e parcialidades.

Coerente com objetivos e tipos de aprendizagem, Bannell (2006) explana que, no contexto da ação e ação regulada por normas, o aprender refere-se à internalização das práticas sociais e normas já impostas. No mundo das ações dramatúrgicas, a aprendizagem ocorre pelo controle das formas de expressar emoções, ajuste na exteriorização da natureza interior do indivíduo, organização das ações com os desejos e sentimentos que expressamos. Contudo, na ação comunicativa, a aprendizagem tem como fim coordenar os mecanismos que promovem o entendimento mútuo.

Conforme as perspectivas dos autores, a defesa consiste na concretização pessoal e moral da pessoa, sendo ela marcada pela história e evolução gradual da esfera pública, tanto como meio ou finalidade da vontade e direitos humanos. Não obstante, Berten (2006) defende a aprendizagem como resultado do progresso cognitivo dos sujeitos. Em outros termos, conforme o autor, sujeitos que transformam a sociedade a partir da experiência concreta na história.

Por outra perspectiva, a relação existencial entre mundo (espaço terrestre) e pessoa pode estar circunscrita a uma base ético-decursiva universal que, na educação, é abordada como aprendizagem dos princípios geoéticos universais. Nessa conceituação, a aprendizagem tem como foco o educar ético-moral do indivíduo que tem como preocupações, compreender e solucionar os problemas referentes aos

meios ambientes naturais e sociais da humanidade. Carneiro (2020), Araújo e Carneiro (2021) destacam essa perspectiva em seus debates sobre educação geográfica e pobreza. Os autores destacam três princípios geoéticos:

- (1) **Justiça espacial** – a dimensão espacial da justiça, ou seja, o que é bom e justo para aqueles que ocupam espaços e tempos em comum acordo, identidades individuais ou coletivas. Assim, o sucesso dos processos e fenômenos de justiça espacial é revelado na discordância com as injustiças sobre os territórios e seus agentes;
- (2) **Igualdade espacial dentre os direitos humanos** – compreende a igualdade geográfica nos planos de ações coletivos e individuais dos agentes proponentes ou destinatários dos direitos humanos;
- (3) **O respeito à dignidade dos seres humanos, independentemente da sua origem geográfica** – cidadania exercida a partir da superação das desigualdades territoriais entre pessoas, espaços urbanos e rurais. Cabe frisar que os princípios geoéticos de base universal, preservam sua continuidade a partir das duplicidades proximidade/ distância, desigualdades geográficas/ ordenamentos territoriais, razão/ emoção e, por fim, mundo da vida/ mundo do sistema.

Carneiro (2020) pontua alguns fatores determinantes para concretizar a aprendizagem desses princípios, como, por exemplo, a formação de sujeitos competentes para agir interativamente diante de questões problemáticas da ciência geográfica, além da orientação dos planos de ação pedagógicos para a construção da autonomia pessoal e coletiva, descentralização do mundo da vida particular das crianças e adolescentes, orientação do sujeito para o cuidado fundamental com a terra, sobretudo nos níveis micro, meso e macro. O primeiro nível, segundo o referido autor supracitado, se ocupa dos espaços intranacionais, o segundo, de espaços nacionais

e supranacionais, enquanto que o terceiro é referente à totalidade social.

Desta forma, articulando os princípios com o aprender linguisticamente mediado, podemos compreender os espaços da racionalidade ética como algo a ser descoberto por educadores e educandos na experiência humanística-cultural. Mais precisamente, a geografia do respectivo mundo da vida que, ao encontrar abertura na “práxis do entendimento mutuo” (Bannel, 2014), produz espacialidades centradas no movimento das pessoas e atitudes descentralizadas.

No solo do mundo da vida, existe o cenário dos processos de aprendizagem individuais e coletivos que, agindo interativamente, reconstituem os saberes técnicos e instrumentais, ético-políticos, auto expressivos, estéticos e prático-morais (Casagrande, 2008). Esses saberes são configurados a partir do desenvolvimento de capacidades e competências.

Individuação e socialização, palavras-chave dessa perspectiva, aludem aos modelos de identificação do educando com as partes e o todo dos tópicos físico-naturais, filosóficos e sociológicos da Geografia. Neste ponto, o indivíduo em formação ética, social e cultural, deve compreender quais são os papéis naturais ou impostos por seus campos de experiência no mundo dos objetos, no processo de interpretação cognitiva do pensamento espacial e seu médium linguístico, e também nas condições de socialização com grupos de preferência ou interesse racionalmente motivados.

Por outro ângulo, existe o jogo discursivo dentre o que podemos aprender para ser autêntico com o que já socializamos em relação a um mundo natural, imposto por regras e normas de convivência.

Além disso, Habermas (2009) afirma que nossos processos de aprendizado são correlacionados ao aprender prévio e revolucionário,

o qual produziu as estruturas das formas de vida socioculturais. De outro modo, meio de contiguidade entre questões problemáticas e o que pode ser resolvido comunicativamente (Trevisan; Devecchi; Tauchen, 2015). Ao complementar esse horizonte, a esfera pública invoca novas formas de aprender, voltadas para a formação da democracia, do progresso histórico e da evolução do projeto inacabado de modernidade. Ou seja, determinação apreciada pela institucionalização de uma lógica discursiva (Berten, 2012).

Pelo emprego dessas afirmações, entendemos que as estruturas das formas de vida socioculturais adquirem legitimações durante, entre e após crises e reinvenções das práticas em Educação Geográfica, em específico, na de natureza humanista-cultural. Em particular, na tangibilidade em aprender, representar ou asseverar conceitos. Nessa orientação, o diálogo comunicativo e racional amplia o sentido de comunicar ou informar um determinado conhecimento. Disso, professor e educando, ao interagirem entre si, estabelecem uma posição crítico-reflexiva em relação ao saber e não uma mera transmissão de conteúdos (Rufino e Brennand, 2022).

De igual modo, os fluxos na práxis educativa geográfica humanista-cultural podem derivar do tipo de emancipação humana que a aprendizagem geográfica deseja obter. Os tipos de emancipação são orientados pela cisão de preponderância entre os imperativos do poder financeiro e político sobre o saber cultural válido, a solidariedade orgânica e as personalidades de natureza comunicativa-intersubjetiva. Nessa proposição, a discussão de Gomes (2009) sobre as formas de entendimento mútuo na escola é exemplar.

A escola como espaço formativo das competências do comunicar pode conduzir complementariedades na ação comunicativa, de forma aberta, ideacional e normativa. Nisso, agir pedagogicamente busca a reprodução dos consensos pelos dissensos e concordâncias na primeira e terceira pessoa do discurso geográfico.

Na interpretação de Zaslavsky (2018), a ação pedagógica pode ser articulada na sincronia dentre os discursos de aspectos teóricos e práticos, ao passo que aconteça a identificação das tomadas de posição discente, refletindo, desta forma, a linguagem de expressão implícita e explícita. Por outro prisma, ela fornece investigações acerca das operações humanas de âmbito concreto, descentralizado e estético.

Nessa esfera, Silva (2019) elucida que, ao proferirmos um ato de fala, consideramos elementos performativos e proposicionais nas ações de atitude comunicativa. A atitude é comunicativa porque objetiva o entendimento com o outro. Do mesmo modo, no conhecimento erigido pela ação comunicativa, as aprendizagens de viés intersubjetivo convocam tanto a cessão do poder de saber dos professores, quanto o desaparecimento de distorções, problemas e preconceitos dos educandos (Manieri, 2020).

Com essa intenção, observamos que Carneiro (2022) propõe ações educativas que sejam simultaneamente instrumentais, estratégicas, dramatúrgicas e comunicativas. Pela consecução de objetivos com finalidade de fracasso ou êxito na aprendizagem escolar, as ações instrumentais são a difusão racional e finalista dos saberes acumulados da Geografia, algo que é necessário para a construção dos conceitos de raciocínio geográfico, interpretação e compreensão dos espaços e espacialidades. Por outro ângulo, da assimilação e adequação planejada de princípios, relações e categorias geográficas.

Definimos como ações estratégicas formas didático-pedagógicas de motivar ou influenciar os estudantes para o sucesso, em particular, na argumentação e aprendizagem geográfica por meios linguísticos e não-linguísticos. Como derivação das ações estratégicas, as ações dramatúrgicas são entendidas como a maneira que os estudantes representam a si mesmos frente a colegas, professores

ou familiares. De outra maneira, expressar uma ação que designa a própria identidade, como também respostas as práticas do ensino de Geografia.

Por fim, caracterizamos como ações educativas comunicativas a organização pelo entendimento intersubjetivo e recíproco dos espaços e tempos geográficos da aula e da sala de aula. Neste tipo de ação, as práticas do ensinar-aprender comunicativo consideram o mundo da vida em seu aspecto plural e partilhado. Dentre isso, conjecturo que Carneiro (2022) enumera diversidades, diferenciações e desigualdades como dimensões de relevância na construção da educação geográfica, por e através do consenso e das situações ideais de fala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos estudos do aprendizado geográfico, é salutar a contemplação de princípios que respondam as matrizes do pensamento espacial na escola, sejam elas de referência curricular, cognitiva, verbal ou intersubjetiva. Desta maneira, significa apostar em tarefas educativas que sejam de caráter factual, entendimento comunicativo e interatividade mediada pelo discurso ético-reflexivo.

Em vista disso, os debates sobre educação geográfica humanista-cultural sintetizam um ensino de Geografia mediado pela função representativa da linguagem, na qual a percepção e reconstrução interativa da realidade são independentes entre si.

Nesse campo educacional, apesar dos recortes metodológicos e conceituais serem de relevância na reprodução de um saber geográfico plural e intersubjetivo, as aprendizagens atuam na formação parcial e subjetiva do raciocínio geográfico e no pensamento da espacialidade do mundo da vida. Constato, como comprovação disso, as discussões

que foram feitas no primeiro tópico de desenvolvimento deste ensaio. Elas evidenciam que a formação humana na Geografia somente é mediada pelo mundo objetivo das coisas e objetos do conhecimento, em consonância com o mundo subjetivo das experiências corporais e extramundanas.

Sob outra perspectiva, a aprendizagem habermasiana estabelece outros alicerces no ensino-aprendizagem geográfico, análogos desta forma, com interesses emancipatórios e individualizantes do educando. Eles são condicionados a um desejo de evolução social que seja justo, participativo e cooperativo.

Nessa circunstância, resultam as aprendizagens ético-discursiva-consequência dos processos de fundamentação moral e universalista do discurso e reflexiva - atuantes na revalidação comunicativa dos discursos instituídos pela escola, o poder estatal e financeiro.

Todavia, o conhecimento geográfico aprendido desenvolve-se através da compreensibilidade dos conteúdos factuais, nos objetivos da experiência comunicacional em espaços formais e não-formais de aprendizagem e, principalmente, transcorre no âmbito de metodologias deliberativas, cujo sentido reside na argumentação de conceito descritivo ou decisório.

Em síntese, propomos o aprofundamento sistemático de estudos e pesquisas no âmbito da educação geográfica humanista-cultural, em particular, discussões acerca da aprendizagem geográfica pelo viés da conexão experiência-agir comunicativo. ©

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Danieli Barbosa de.; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. A Poética das cidades: por uma pedagogia da imaginação criadora nas experiências urbanas. **Geograficidade**, v. 11, n. 01, p. 48-62, 2021.

ARAÚJO, Fábio Rodrigo Fernandes.; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Pobreza e universalidade: diálogos entre Milton Santos e Jürgen Habermas para uma Geoética. In: *Coloquio de Habermas*, 17., 2021, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Editora Salute, 2021. p. 61-80.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BANNELL, Ralph Ings. Linguagem e Aprendizagem em Habermas e McDowell. In: GOTTSCHALK, Christiane.; PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei.; ALMEIDA, Rogério de (Orgs.). **I Jornada de Filosofia da Educação da FUESP**. 1ed.São Paulo: Laços/ Selo Képos, 2014. p.01-22.

BELTRAME, Matheus Maria. A concepção de emancipação em Jürgen Habermas. **Problemata - R. Intern. Fil**, v. 09, n.01, p. 68-95, 2018.

BERTEN, André. O conceito de aprendizagem em Habermas. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; MEDEIROS, Washington. **Diálogos com Jürgen Habermas**. João Pessoa: EDUFPB, 2006. p.13-29.

BERTEN, André. Habermas, esfera pública, racionalização, aprendizado. **Problemata- R. Intern. Fil**, v.03, n. 02, p. 11-33, 2012.

BREDA, Thiara Vichiato. Cartografias porosas: um caminho para compreender os sentidos de espacialidade na Amazônia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 21, n. 3, p. 79-96, 2019.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. O espaço orientado como sistema de objetos e um sistema de ações orientado para fins e para entendimento. **Geografia (UFPI)**, ano 09, n. 32, p. 1-20, 2011.

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.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Aprendizagem de princípios geoéticos universais, competência comunicativa e estágios de desenvolvimento

O conceito habermasiano de aprendizagem e suas possíveis contribuições para uma educação geográfica ...
Fábio Rodrigo Fernandes Araújo

morais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 20, p. 498-519, 2020.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. **Educação geográfica do agir comunicativo**: Geografia escolar do mundo da vida. Curitiba: Appris, 2022.

CASAGRANDE, Cledes Antônio. **Ação comunicativa, intersubjetividade e aprendizagem**: a escola enquanto comunidade comunicativa. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio.; MIRANDA, Sonia Regina. Instrumento-R. **Est. Pesq. Educ**, v. 17, n. 2, p. 223-233, 2015.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. Direitos de aprendizagem em Geografia: o lugar e sua potência. **Educ. Foco**, Edição Especial, p. 203-220, 2015.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. Lugar Geopsíquico: o inconsciente entre as terras da Educação geográfica e a psicanálise. In: ENANPEGE, 13., 2019, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: EdUFGD, 2019. p. 01-12.

GARBIN, Elizabete Maria.; TONINI, Ivaine Maria. "Geografando" práticas juvenis que (de)marcam a metrópole: uma questão de currículo escolar. **Geograficidade**, v. 02, p.08-18, 2012.

GOMES, Luiz Roberto. Educação e Comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 33, p. 231-250, 2009.

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 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.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos 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.

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. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: WMF, 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, 2014.

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.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2011.

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

LIMA, Roberto Teixeira.; OLIVEIRA, Livia de. Pesquisa em educação com adolescentes: percepção e cognição de problemas ambientais urbanos em Bragança Paulista (SP). **Educere - Revista da Educação**, v. 7, n. 1, p. 7-29, 2007.

LOPES, Jecson Girão. A Geografia Humanística como ferramenta de ensino. **Geosaberes-Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 01, n. 02, p. 26-38, 2010.

MACHADO, Lucy Marion C. Philadelpho.; OLIVEIRA, Livia de. Como os adolescentes percebem o espaço através de pré-mapas e mapas. **Geografia (Rio Claro)**, n.05, p. 49-66, 1980.

MADEIRA DAVIM, David Emanuel.; MARANDOLA JUNIOR, Eduardo José. O pensamento fenomenológico na educação geográfica: caminhos para uma aproximação entre cultura e ciência. **Caderno de Geografia**, v.26, n. 47, p. 684-713, 2016.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática Geral**. Organização de Andrea Amaral. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

MANIERI, Dagmar. Pragmatismo e razão Comunicacional: uma contribuição ao aprendizado educacional. **Refilo**, v.06, p.01-10, 2020.

MENEZES, Anderson de Alencar. A teoria do agir comunicativo e os processos de aprendizagem. **Perspectiva Filosófica**, v. 02, n. 38, p. 09-27, 2012.

MOREIRA, Felipe Ferreira. Lugares no movimento: experiências estudantis na migração pendular para o Campus X - UEPA/Igarapé-Açu (PA). **Geograficidade**, v. 07, n. 01, p. 89-107, 2017.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Roda de leitura: experimentações geográficas pelas tramas literárias. **Geograficidade**, v. 08, n.02, p. 174-201, 2018.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes.; LEAL, Daniela. **Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosóficos, pedagógico e psicológico**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

OLIVEIRA, Larissa Alves de.; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Ser-no-mundo no ensinar e aprender Geografia: possibilidades para uma educação geográfica humanista e existencial. **Geograficidade**, v.11, n.12, p.24-36, 2021.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. **Escola como ponta de lança: experiências geográficas e modos-de-ser dasein aprendiz**. 2022. 103f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

PASCHOAL, Wilson Aparecido; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Paisagens experienciadas nas trilhas da Educação fenomenológica. **Espaço & Geografia**, v. 10, n. 01, p.167-194, 2018.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PUCHALSKI, Silvana. **[Carto] grafias do lugar: a cidade de Figueira/PR na Geografia escolar**. 2019. 124f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

REIS, Fábio Wanderley. **Política e racionalidade: problemas da teoria e método de uma sociologia crítica da política**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

RIBEIRO, Wallace Carvalho.; LOBATO, Wolney.; LIBERATO, Rita de Cássia. Notas sobre fenomenologia, percepção e Educação Ambiental. **Sinapse Ambiental**, v. 06, p. 42-65, 2009.

O conceito habermasiano de aprendizagem e suas possíveis contribuições para uma educação geográfica ...

Fábio Rodrigo Fernandes Araújo

RUIZ, NicolásVeregue.; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Imaginando, (re)criando e ensinando nordestes por meio da literatura de cordel no movimento das geografias menores. **Geograficidade**, v. 09, n. 01, p. 101-106, 2019.

RUFINO, Emmanoel de Almeida.; BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. Desafios do “aprender” e do “ensinar” nas atuais redes interativas do ciberespaço à luz de Pierre Levy e Jürgen Habermas. **Revista Educere Et Educare**, v. 17, n.42, p.22-44, 2022.

SILVA, Valeria Cristina Pereira da. A janela caleidoscópica: Educação e sensibilidade através da Geografia da arte. **Geograficidade**, v. 02, n. 01, p. 13-26, 2012.

SILVA, Bruno Luciano de Paiva. A concepção comunicativa da educação na perspectiva de Jürgen Habermas: a dimensão intersubjetiva da experiência formativa. **Sapere Aude**, v.10, n. 19, p. 145-156, 2019.

SOUZA, Alaíde Mateus de.; PEREIRA, Adriana Castreghini de Freitas.; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Aprendizagem significativa e representações cartográficas: ideias e práticas para um ensino de

Geografia contextualizado no cotidiano. **Revista Formação (Online)**, v. 25, n. 44, p. 75-94, 2018.

SUESS, Rodrigo Capelle. **Geografia Humanista e ensino-aprendizagem**: perspectivas em Formosa-GO. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Geografia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SUESS, Rodrigo Capelle.; LEITE, Cristina Maria Costa. Paulo Freire e humanismo em Educação: contribuições a partir de uma perspectiva geográfica. **Geosaberes-Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 08, n. 16, p. 94-104, 2017.

SUESS, Rodrigo Capelle. Geografia humanista, heterotopia e polivocalidade: novos percursos para o ensinar-aprender. **Itinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 02, p. 01-24, 2018.

TREVISAN, Amarildo Luiz.; DEVECHI, Catia Piccolo Viero.; TAUCHEN, Gionara. **IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**, v. 02, n. 03, p. 57-77, 2015.

ZASLAVSKY, Alexandre. Para um conceito Habermasiano de ação pedagógica. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 65, p. 747-763, 2018.

Submetido em novembro de 2023.

Revisado em janeiro de 2024.

Aceito em fevereiro de 2024.