



APRENDIZAGEM DE PRINCÍPIOS GEOÉTICOS UNIVERSAIS, COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL

Rosalvo Nobre Carneiro
rosalvonobre@uern.br

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Departamento de Geografia Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - Campus de Pau dos Ferros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3468-5194>

RESUMO

As teorias de Jurgen Habermas têm ampla aceitação nas ciências. No entanto, a Geografia constitui uma exceção. Verificou-se raras ocorrências a partir do levantamento das fontes em bases de dados sobre a inserção de seu pensamento nas discussões sobre a educação geográfica. Deste modo, objetivou-se analisar a relação entre os estágios do desenvolvimento moral, o desenvolvimento da competência comunicativa e a aprendizagem por princípios éticos e morais universais. Partiu-se da constatação, diante da própria prática docente, do baixo grau de interação comunicativa dos graduandos em discussões de sala de aula e durante a vida acadêmica e, por conseguinte, da necessidade formativa dos educandos mediada pela construção da identidade do Eu pós-convencional para a garantia do exercício da cidadania. A dimensão geográfica da mencionada relação resulta pertinente para a Geografia promover a aprendizagem da espacialização e da espacialidade humana e social, centrada na construção de princípios geoéticos universalistas, a exemplo da justiça espacial, da igualdade espacial dos direitos humanos, do respeito à dignidade dos seres humanos e das suas origens geográficas como fundamentais para a formação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE

Estágios de desenvolvimento moral, Aprendizagem, Ação comunicativa, Educação Geográfica, Geoética.

LEARNING OF UNIVERSAL GEOETHICAL PRINCIPLES, COMMUNICATIVE COMPETENCE AND STAGES OF MORAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

Jurgen Habermas's theories are widely accepted in general sciences. However, Geography is an exception. Rare occurrences were verified from the survey of sources in databases on the insertion of his thinking in discussions about geographic education. Thus, the aim was to analyze the relationship between the stages of moral development, the development of communicative competence and learning by universal ethical and moral principles. It was based on the observation, in view of the teaching practice itself, of the low degree of communicative interaction of the students in classroom discussions and during academic life and, consequently, of the students' formative need mediated by the construction of the post-to guarantee the exercise of citizenship. The geographical dimension of the aforementioned relation is relevant for Geography in order to promote the learning of human and social spatialization and spatiality, both centered on the construction of universalist geoethical principles, such as spatial justice, spatial equality of human rights, respect for the dignity of beings and their geographic origins as fundamental to citizenship formation.

KEYWORDS

Stages of moral development, Learning, Communicative action, Geographic Education, Geoethics.

Introdução

Quando se aborda a questão da aprendizagem, especialmente na área da Geografia, é preciso pensar a sua própria complexidade no âmbito geral das discussões teóricas acerca de como as pessoas aprendem. É preferível, deste modo, se referir ao termo em plural, em aprendizagens, pois é pertinente reconhecer que nenhuma das teorias contemporâneas, isoladamente, pode dar conta da explicação da aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, os graduandos e as graduandas em Geografia sentem essas dificuldades ao entrarem nos cursos de licenciatura e, especificamente, durante o Estágio Curricular Supervisionado, sentem-se incomodados com o modo de proceder nas ações de ensino para a construção das aprendizagens discentes nas aulas de Geografia, na educação básica. Nesse contexto, percebem o encontro de conteúdos geográficos que vão desde os que representam estados de coisas e objetos no mundo objetivo, passando pelos que tratam das relações intersubjetivas legitimamente reguladas no mundo social até às modalidades de expressão das pessoas em seus mundos subjetivos.

Esclarece-se com Habermas (2012, v. 1) o qual delimita, metodologicamente, o mundo em dois tipos: de um lado, o “mundo exterior”, subdividido, por sua vez, em “mundo objetivo” e “mundo social”; por outro lado, o “mundo interior” ou “mundo subjetivo”. Entre estes e os atores sociais se estabelecem, de todo modo, três modos de relações ator-mundo, significando, portanto, que os sujeitos capazes de linguagem e de ação, ao se comunicarem entre si, baseiam suas exteriorizações verbais ou não verbais num sistema de referência de mundos formais que supõem compartilhar.

Uma tal relação subsiste, respectivamente, entre a exteriorização - e o mundo objetivo (como conjunto de todas as entidades sobre as quais é possível haver enunciados verdadeiros); - e o mundo social (como conjunto de todas as relações interpessoais legitimamente reguladas); - e o mundo subjetivo (como conjunto de vivências do falante privilegiadamente acessíveis). (HABERMAS, 2012, v. 1, p. 192-193).

Essa totalidade categorial de conteúdos em mundos objetivos, intersubjetivos e subjetivos constitui o próprio espaço enquanto mundo da vida (CARNEIRO, 2009). Além disso, levanta dificuldades no emprego adequado das teorias pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de exigirem, para cada qual destes mundos de conteúdos variados, metodologias diversas e variantes.

O sentido de totalidade nos faz repensar, de modo profundo, a compreensão da aprendizagem humana pelas teorias vigentes, pois todas elas apresentam uma explicação e compreensão incompleta da pessoa e, mesmo as teorias experienciais, não analisam com profundidade o contexto social da experiência pessoal (JARVIS, 2013), o qual chama-se, aqui, de mundo da vida ou o espaço compartilhado intersubjetivamente pelas pessoas.

A essas *perspectivas de mundo* formais com os quais a Geografia lida, inseparavelmente, correspondem *perspectivas dos falantes* especificadas na interação Ator-Mundo, respectivamente: a da terceira pessoa, a da segunda pessoa e a da primeira pessoa. Consoante Habermas (2003),

Para o nosso contexto é importante, agora, distinguir as perspectivas do mundo das perspectivas do falante. Por um lado, os participantes da comunicação precisam ter a competência para adotar, se necessário, em face de estados de coisas existentes, uma atitude objetivante; em face de relações interpessoais legitimamente reguladas, uma atitude conforme as normas; em face das próprias vivências, uma atitude expressiva (e de variar, uma vez mais, essas atitudes em face de cada um dos três mundos). Por outro lado, precisam também, a fim de poder se *entender uns com os outros sobre algo* no mundo objetivo, social e subjetivo, poder adotar as atitudes ligadas aos papéis comunicacionais da primeira, segunda e terceira pessoas. (p. 169, grifos do autor).

A complexidade do saber geográfico torna sua aprendizagem, por conseguinte, também complexa e, ao mesmo tempo, instigante (PEREIRA, 2016). Isso significa, de outro modo, que o ensino e a aprendizagem geográficos se situam diante da relação entre a disciplinaridade, a transversalidade e a interdisciplinaridade (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). Por conseguinte, a passagem de uma para outra destas modalidades de abordagem científica requer a sua compreensão em termos de relações intersubjetivas e do desenvolvimento da competência comunicativa. Em outras palavras, é preciso reconhecer a intersubjetividade da aprendizagem humana e da própria vida social. Assim, nossas ideias vão ao encontro do que defende Peter Jarvis (2013), ao afirmar que é preciso compreender o educando e a educanda como pessoas e explorar, então, as variáveis psicológicas e sociológicas dos processos de aprendizagem.

Desse modo, a essas perspectivas de mundo e perspectivas de falantes anteriormente mencionadas, relacionam-se processos específicos de aprendizagem, pois o aprender é exigente de um potencial crítico e de transformação das estruturas da personalidade e da sociedade, por meio dos processos de argumentação discursiva (BANNWART JÚNIOR, 2008). Os processos de aprendizagem que estruturam a competência comunicativa se verificam pelo mundo da vida mediante a ação orientada ao entendimento, isto é, um agir voltado a resolver problemas e obter consenso de modo discursivo (CASAGRANDE, 2009).

Embora mantendo a filiação da competência comunicativa com a estrutura da solução de problemas, nos distanciamos do sentido de competências em teorias pedagógicas tecnicistas, nas diretrizes curriculares nacionais (DNC)¹, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e, mesmo em propostas presentes na educação geográfica, enquanto a solução de *problemas técnicos* de modo *eficaz* utilizando-se de *recursos cognitivos*. Este último sentido não pode ser excluído. Todavia, ainda que relevante, entende-se como restritivo, pois recai no âmbito do agir instrumental e do agir estratégico e se refere, no dizer de Habermas (2012, v. 1), à escolha dos meios adequados para atingir objetivos egocêntricos ao obter sucesso no mundo objetivo das coisas ou no mundo objetivado da sociedade.

Por sua vez, os *problemas morais-práticos*, aqui preferidos, são solucionados pela aceitabilidade e reconhecimento mútuo das pretensões de correção de enunciados normativos, incluindo-se as justificações de ações e as normas de ações. Logo, a solução é entendida como aprendizagem por meio do discurso argumentativo. Neste sentido,

¹ Confira sobre o modelo de educação por competências contido na DCN e seus efeitos controladores sobre os professores, o texto de Dias; Lopes (2003).

para Habermas (1990), a consciência moral vai se formando mediante juízos sobre conflitos sociais “moralmente relevantes”, ou seja, dilemas da vida capazes de se obter consensos por meio de discursos quando a prática comunicativa cotidiana não é mais capaz de resolvê-los.

Diante do exposto, e para demonstrar o sentido de problema prático ou moral e de como somente pode ser solucionado mediante a adoção do agir comunicativo, do interesse mútuo, e da competência comunicativa, Habermas (1989) argumenta,

Tarefas pragmáticas colocam-se da perspectiva de um agente que parte de suas metas e preferências. Deste ponto de vista, os problemas morais não podem surgir de maneira alguma, porque as outras pessoas têm apenas a importância de meios ou condições restritivas para a realização de um plano de ação respectivo a cada indivíduo. No agir estratégico os participantes supõem que cada um decide de maneira egocêntrica, segundo o critério de seus próprios interesses. Esse conflito pode ser decidido ou contido e posto sob controle, bem como apaziguado por um interesse mútuo. Sem uma mudança radical da perspectiva e da postura, contudo, um conflito interpessoal entre os envolvidos não pode ser percebido *como* um problema moral. (p. 8, grifo do autor).

Esta perspectiva compreende-se pela concepção do espaço, em sentido amplo e dialeticamente, como mundo da vida relacionado ao agir comunicativo e à competência comunicativa e como o mundo do sistema econômico e político referido ao agir instrumental e estratégico. Constituído por conjuntos e sistemas de objetos e de ações, diferencia-se, entretanto, o agir entre aqueles que se orientam para a realização de fins egocêntricos (o agir instrumental e o agir estratégico) e aquele que se orientam para o entendimento mútuo e livre de coerções (o agir comunicativo) (CARNEIRO, 2008, 2009, 2011, 2017).

Assim, no ensinar e no aprender geográficos, se exige considerar todas essas dimensões do espaço, todavia, considerando-se a formação cidadã apoiada na construção de uma identidade humana pós-convencional em torno da adoção de princípios éticos e morais universalistas que partem dos contextos do mundo da vida submetidos aos processos de colonização pelos imperativos do sistema.

Por conseguinte, esse delineamento teórico-metodológico está associado às teorias da ação comunicativa, da ética do discurso, da aprendizagem e da democracia do filósofo Jurgen Habermas. Apesar de sua ampla aceitação em várias ciências, notadamente em torno da teoria do agir do comunicativo e seu conceito complementar de mundo da vida, na Geografia e no campo da educação geográfica, a sua incorporação é incipiente.

Esta realidade resta evidente a partir do levantamento das fontes em bases de

dados sobre a inserção desta teoria nas discussões sobre a educação geográfica. Em pesquisa bibliográfica, foram excluídos os poucos casos em que apareceram citações esporádicas, inserindo os estudos de modo mais consistente e sistemático de Carneiro (2008, 2019, 2020), Carneiro; Pinto; Nascimento (2012), Carneiro; Paiva (2017), Lima; Carneiro (2019), Carneiro; Nascimento (2020), Almonacid (2012), Santos (2013, 2015) e Silva dos Santos (2016).

Logo, como caráter de divulgação, esperamos contribuir para os debates sobre a educação geográfica, especificamente em torno da aprendizagem. Parte-se da perspectiva do desenvolvimento do julgamento moral que pode guiar a formação da competência comunicativa dos alunos e alunas. A motivação parte da constatação de Jarvis; Parker (2005), *apud* Jarvis (2013), ao argumentarem que “como a aprendizagem é humana, cada disciplina acadêmica que se concentre no ser humano tem uma teoria implícita da aprendizagem, ou pelo menos uma contribuição a fazer para a nossa compreensão dela”. Paralelamente, a temática foi despertada no contexto da nossa prática docente no Departamento de Geografia na Universidade do Rio Grande do Norte. Há mais de uma década dedicado às disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, concomitantemente a outros componentes curriculares, a atenção voltou-se sobre o porquê do baixo grau de interação comunicativa dos graduandos e das graduandas nas discussões em sala de aula e sobre o modo como cada qual lidava com dilemas éticos e morais da formação na universidade e nas escolas.

Argumenta-se, desta feita, que esta realidade não apenas acadêmica, mas também da educação básica, possa ser explicada com base nos processos formativos da competência comunicativa vinculadas aos estágios² do desenvolvimento moral dos alunos e alunas que os tornam capazes de fala e de ação em contextos interativos do mundo escolar, particularmente, e do mundo da vida, em geral.

Neste contexto, objetiva-se analisar esta complexa relação entre a aprendizagem por princípios éticos e morais universais mediante os processos de construção e reconstrução da competência comunicativa associada aos estágios de desenvolvimento do julgamento moral da pessoa. Na Geografia, estes princípios geoéticos universais (CARNEIRO, 2019) são as formas de pensamento ético e moral de base geográfica, construídas durante o desenvolvimento da competência comunicativa, internalizada na constituição de suas estruturas de personalidade garantidoras de sua identidade.

Destarte, por uma *pedagogia geográfica da ação comunicativa* ou uma

² Na literatura consultada aparecem, com frequência, as palavras estágio e estádio. Assim, optou-se por padronizar o seu uso com “estágio”.

geopedagogia comunicativa, aqui defendida, propõe-se um método pedagógico capaz de dar conta da complexidade exigida do docente em Geografia, diante das transições temáticas já aludidas e que o professor na educação básica precisa realizar entre as diferentes perspectivas ator-mundo mencionadas anteriormente.

Inicialmente, introduz-se o pensamento habermasiano e sua inserção na educação (1) e, em seguida, discute-se a sua compreensão de aprendizagem e de desenvolvimento moral apoiada na teoria de Lawrence Kohlberg (2) para estabelecer, por fim, algumas condições para o ensino e a aprendizagem geográficos por princípios geoéticos universais (3).

O pensamento habermasiano e a educação

Nesse contexto, embora Jurgen Habermas não tenha desenvolvido estudos diretamente sobre o mundo da educação formal e da escola, seu pensamento acerca da ação comunicativa se alinha a uma educação crítica. Por seu caráter emancipatório sobre os processos da reificação do sistema e por ser multicultural, reconhece o Outro, respeita as diferenças e desenvolve cooperação e reciprocidade pela via da criação de condições para o diálogo (GOMES *et. al.*, 2015). Pois, como diz Habermas (2004), é só na condição de participantes de um diálogo orientado ao consenso que as pessoas são convocadas a exercer a empatia em relação às diferenças recíprocas frente à uma situação compartilhada.

Coelho (2005), ao questionar sobre a possibilidade de aplicação do pensamento habermasiano à educação escolar como um novo paradigma crítico e reflexivo, relata alguns achados de sua pesquisa empírica: a valorização do diálogo entre alunos e professores, possibilidade de construção do saber, concepção do conhecimento como tarefa coletiva, desenvolvimento da capacidade comunicativa, processo permanente de intersubjetividade, interdisciplinaridade e humanização da sociedade.

Diante disso, propõe-se, no caso da Geografia, a possibilidade de uma *geopedagogia comunicativa*, orientada por um ensino e uma aprendizagem em que os sujeitos da educação subordinam a perspectiva objetivante, da terceira pessoa, à perspectiva performativa³ da ação e da ação de fala, estabelecendo a situação de ação e

³ Para Martin Buber, trata-se de uma relação simétrica entre pessoas que adotam e contraem uma relação interpessoal enredando-se no fórum do diálogo (HABERMAS, 2014).

de fala⁴ entre estes sujeitos como centro do agir pedagógico ou da prática educativa. Desse modo, não se trata de valorizar exclusivamente, de um lado, a ação do professor, nem tampouco, de outro, a ação do aluno, mas a própria *interação social* que inclui, consoante Habermas (2002a), o “agir” e o “falar” enquanto dois tipos de ação sempre “ligados” um ao outro.

A constelação dessa ligação, entendida como a coordenação das ações individuais, muda conforme as “forças ilocucionárias” (forças de ligação contidas nas próprias falas), associadas aos atos de fala ou quando estes últimos estiverem subordinados às “forças extralinguísticas” da influência de uma pessoa sobre a outra, a exemplo do poder e do status (HABERMAS, 2002a). Neste último uso, uma vez que a racionalidade instrumental atinge a educação, cabe aos professores e professoras se tornarem críticos permanentes desta racionalidade, recuperando a experiência esquecida da reflexão, tornando a escola e a sala de aula em um espaço público de fato, como condição para a formação da opinião pública (MUHL, 2011).

Paviani (2011) defende que, por causa de seus pressupostos éticos e epistemológicos, a teoria do agir comunicativo pode ser a base para uma nova teoria da aprendizagem. Deve-se refletir sobre o sentido da aprendizagem, isto é, sobre os modos como os sujeitos em formação aprendem, constroem e reconstróem as próprias condições da aprendizagem. Por sua vez, Sacristán; Gómes (1998) defendem que os resultados teóricos das investigações da psicologia genético-cognitiva são imprescindíveis à compreensão da complexidade da aprendizagem humana, especialmente porque a vinculação entre a aprendizagem e desenvolvimento leva ao conceito de “nível de competência” construído no curso da história do indivíduo.

Aprendizagem e desenvolvimento moral em Habermas

Habermas (2003) identifica um “manifesto paralelismo” entre a teoria de Jean Piaget e a teoria de Lawrence Kohlberg, ou, a teoria do desenvolvimento cognitivo e a teoria do desenvolvimento moral. Elas objetivam, respectivamente, a explicação de *competências* ou as capacidades de *resolver* determinadas classes de problemas empírico-analíticos ou de problemas moral-práticos. Essa solução de problemas é medida, respectivamente, pelas pretensões de verdade de enunciados descritivos,

⁴ Uma situação é um recorte do mundo da vida tematizado em função de interesses e objetivos da ação dos participantes (HABERMAS, 2003).

explicações e predições e pelas pretensões de correção de enunciados normativos, incluindo-se as justificações de ações e as normas de ações (HABERMAS, 2003).

Segundo Habermas (2003), tanto Piaget como Kohlberg compartilham um conceito de aprendizagem construtivista que se baseia nas suposições do saber como um produto de processos de aprendizagem, do aprendizado como um processo ativo do sujeito na solução de problemas e da aprendizagem como discernimento dos sujeitos. Kegan (2013) lembra que se tratam de psicólogos evolutivos construtivos, pois se preocupavam com a evolução natural das formas de construção de significados pelas pessoas, logo, da aprendizagem construtivo-evolutiva.

O aprendizado em Habermas, assim como em Piaget, é um processo reconstrutivo⁵ de descentralização. Assim, desde a infância, a criança vai distinguindo o mundo externo do mundo interno e, posteriormente, o mundo externo dos objetos do mundo social, o que a leva, concomitantemente, a desenvolver sua individualização e a autonomização/conscientização (FREITAG, 2005). Para tanto, a concepção construtivista da aprendizagem compreende a formação discursiva da vontade, bem como a argumentação em geral, como uma forma de reflexão que exige a passagem do agir comunicativo para o discurso no modo de uma mudança de atitude na criança em crescimento que ocorre através da tematização das pretensões de validade por meio da *argumentação* (HABERMAS, 2003).

Nesse sentido, a argumentação é um tipo de discurso em que os participantes levantam pretensões de validade criticável e buscam resolver controvérsias por meio de argumentos e razões. A crítica leva à possibilidade da correção, logo, aprendizado e fundamentação estão ligados intimamente por meio da argumentação, pois as exteriorizações racionais, sempre possíveis de crítica, são também *passíveis de correção* por parte de pessoas que atuam racionalmente (HABERMAS, 2012, v. 1).

Assim, a aprendizagem enquanto processo é compreendida pelo sujeito como uma mudança interpretativa sobre um dado problema, de tal modo que o sujeito possa explicar, com base na sua segunda interpretação, porque a primeira interpretação sobre o mesmo problema era errada (HABERMAS, 2003). Esse processo de autoconsciência mediada linguisticamente acompanha os ritmos de maturação cognitiva e moral de conhecimento e interação.

Para tanto, quem observa, opina ou persegue uma intenção, assume uma atitude objetivante sobre algo no mundo, ao passo que quem participa de processos

⁵ Em a "Ética da discussão e a questão da verdade", Habermas (2004) afirma abertamente ser um construtivista nas questões morais.

comunicativos assume sempre uma atitude performativa. A passagem de uma para a outra atitude admite a mudança da terceira pessoa ou atitude objetivante, para a segunda pessoa ou atitude conforme as regras e para a primeira pessoa ou atitude expressiva (HABERMAS, 2003). Esta passagem requer aprendizagem; logo, a psicogênese de Piaget reconstrói os estágios de formação da consciência individual, passando pelo *autismo*, *egocentrismo* e a *autonomia do Eu*, em que cada estágio segue uma sequência necessária, que absorve o antecedente estágio e, ao mesmo tempo hierárquica, como superioridade do estágio que passa à frente do anterior (FREITAG, 2005).

Bannwart Júnior (2012) comenta que atingir a fase da autonomia ou da identidade do Eu, ser capaz de resolver com sucesso os problemas oriundos do mundo objetivo, social e subjetivo, é o resultado final para onde se dirige a “lógica do desenvolvimento” humano. Os problemas cognitivos, linguísticos e morais que o meio natural e social impõem à consciência individual, primeiro da criança, depois do adolescente e do adulto são resolvidos pelos “níveis de consciência” que caracterizam cada estágio/idade (FREITAG, 2005).

Com base em Piaget e Kohlberg, entre a teoria do desenvolvimento cognitivo e a da evolução da moralidade, a aprendizagem cognitiva é, na sua base, uma aprendizagem social, pois é nas relações intersubjetivas e nas resoluções de problemas que elas proporcionam o desenvolvimento da aprendizagem em estágios sempre mais elaborados e complexos (MENEZES, 2012). Haveria, assim, uma conexão entre os modelos de socialização, os processos da adolescência, as soluções para as crises da adolescência e as formas da construção juvenil da identidade (HABERMAS, 1990).

De acordo com Habermas (1990), a formação da “identidade do Eu”, de modo simplificado, se agrupa em algumas concepções de base que podem ser resumidas em: a capacidade linguística e de ação do sujeito adulto resulta de processos de aprendizagem e amadurecimento; a formação do sujeito capaz de linguagem e ação percorre estágios irreversíveis que não podem ser saltados e sempre mais complexos. Este processo de formação é descontínuo e marcado por crises. A solução delas é condição para dominar crises subsequentes, sobretudo na fase adolescente; a formação do sujeito é marcada por uma crescente autonomia em resolver problemas e demonstrar capacidade em resolvê-las; a identidade do Eu se expressa na competência de uso da linguagem e da ação em enfrentar exigências de consistência. Por fim, um mecanismo de “aprendizagem” importante é a transformação de estruturas externas em estruturas internalizadas pelo sujeito.

Aqui, chama-se a atenção para o papel atribuído à aprendizagem nos processos

de formação da identidade do Eu, pois nos indica os percursos que podem ser seguidos numa proposta de educação geográfica do agir comunicativo. Através das condições gerais de construção da identidade ligadas aos processos de aprendizagem, resolução de problemas, amadurecimento e autonomização da capacidade de linguagem e de ação, pode-se percebê-la no contexto dos estágios de desenvolvimento da moral.

Além de Piaget, Habermas adota a teoria do Lawrence Kohlberg sobre os estágios da competência do julgamento sobre o justo e o correto como ponto de partida de sua pesquisa sobre a construção da personalidade e da identidade humana, sobretudo de um ponto de vista não apenas cognitivista, mas, sobretudo moral. Esses estágios estão constituídos pelo *nível pré-convencional*, o *nível convencional* e o *nível pós-convencional*, considerando o que é agir *direito* e as *razões* que justificam esta ação (Figura 1).

Figura 1: Estágios do desenvolvimento do juízo moral de Lawrence Kohlberg

Nível pré-convencional	<i>Estágio 1: Do castigo e da obediência</i>	
	Direito	Obediência às regras e autoridades.
	Razões	Evitar o castigo e não fazer mal físico
	<i>Estágio 2: Do objetivo instrumental individual e da troca.</i>	
	Direito	Seguir regras quando de seu interesse. Agir para satisfazer interesses próprios. É troca igual, transação, acordo.
	Razões	Servir aos interesses próprios e reconhecer que as outras pessoas têm seus próprios interesses são validos porque se apoiam nesses princípios.
Nível convencional	<i>Estágio 3: Das expectativas interpessoais mútuas, relacionamentos e conformidade.</i>	
	Direito	Desempenhar o papel de pessoa boa, preocupar-se com o outro e com seus sentimentos, ser leal, seguir regras e expectativas. Preservar relacionamentos, corresponder às expectativas do papel (filho, irmã, amigos etc.)
	Razões	Necessidade de ser bom aos olhos dos outros e do seu, se pôr no lugar do outro.
	<i>Estágio 4: Da preservação do sistema social e da consciência.</i>	
	Direito	Cumprir os deveres e apoiar as leis - exceto em casos extremos conflitante com direitos e deveres. Contribuir para a sociedade.
	Razões	Manter a função institucional, a consciência enquanto cumprimento das obrigações definidas, considerar as consequências - "e se todos fizessem o mesmo?".

Nível pós-convencional	<i>Estágio 5. Dos direitos originários e do contrato social e da utilidade</i>	
	Direito	Sustentar os direitos, valores e contratos básicos sociais, ainda se estiverem em conflito com as regras e leis concretas de determinados grupos. Consciência da variedade de valores e opiniões e que são relativas aos grupos. Alguns valores e direitos não-relativos – vida e liberdade – devem ser apoiados em qualquer lugar independente da opinião majoritária.
	Razões	Seguir a lei em função do contrato social de respeitar as mesmas, para o bem de todos. Respeito ao direito dos outros, as leis e deveres devem basear-se num cálculo racional de utilidade geral “o maior bem para o maior número”.
	<i>Estágio 6. De princípios éticos Universais.</i>	
	Direito	Leis e acordos sociais são particulares
	Razões	As pessoas racionais perceberam a validade dos princípios e de se comprometerem com eles.

Fonte: Elaboração pessoal a partir de Habermas (2003).

Em síntese, ao nível pré-convencional associada à infância, verifica-se uma identidade natural, egocêntrica, mediada pelo castigo e pela obediência às pessoas de referência como pais, responsáveis e familiares.

Ao nível convencional, associa-se uma identidade de papéis a partir da adolescência e da fase adulta em que as pessoas passam a assumir, progressivamente e cumulativamente, diferentes funções mediante as regras de grupo aceitas socialmente ou instituídas em diferentes esferas das nossas vidas. O agir, o que é considerado correto e/ou justo, está em conformidade com cada um desses papéis, mediados pelas expectativas interpessoais mútuas e pelos relacionamentos em conformidade às regras particularistas dos grupos.

Ao nível pós-convencional, por sua vez, o agir conforme o direito para a preservação do sistema social se constitui numa etapa que antecede ao agir por princípios mediante uma decisão que deve ser tomada pela consciência, pelo Eu autônomo que julga com base em boas razões e que reconhece a validade destes princípios e se comprometem com eles.

A consciência moral se expressa em juízos que o sujeito levanta diante de conflitos de ação moralmente relevante. Estes são entendidos como capazes de uma solução por meio do consenso que exclui o emprego da violência e é obtida com o prosseguimento do agir comunicativo pelos meios discursivos (HABERMAS, 1990). Destaca-se a compreensão de Kohlberg, em consonância com Piaget, da passagem dos estágios como aprendizagem, como um desempenho construtivo do aprendiz.

Depreende-se isso das palavras de Kohlberg (1992, p. 187, tradução nossa) ao dizer: “posto que o raciocínio moral é claramente um raciocínio, o raciocínio moral avançado se baseia num raciocínio lógico avançado. Existe um paralelismo entre o estágio lógico de um indivíduo e seu estágio moral”. A pessoa em crescimento compreende este aprendizado quando transforma e diferencia suas estruturas cognitivas conseguindo resolver melhor os problemas da mesma espécie, podendo explicar no novo estágio porque estavam errados os juízos morais no estágio anterior, mas que julgava ser corretos (HABERMAS, 2003).

Desse modo, a identidade do Eu se confirma na capacidade do adulto de reconstruir sua identidade em situações de conflito, harmonizando a nova com a identidade superada, organizando a si e as suas interações, direcionadas por princípios e procedimentos universais (HABERMAS, 1990). A lógica do desenvolvimento em Habermas amparada na psicologia do desenvolvimento considera as complementaridades entre o cognitivo, o linguístico e o interativo dos indivíduos (HABERMAS, 2011).

Assim, a justificativa da superioridade de um nível de desenvolvimento em relação ao outro está na “capacidade de resolução de problemas” na dimensão do conhecimento objetivante e na dimensão prático-moral das convicções à luz as pretensões de validade universais (BANNWART JÚNIOR, 2012). Esta condição nos remete, deste modo, a sua consideração como fundamento para uma pedagogia geográfica do agir comunicativo.

Geopedagogia comunicativa ou pedagogia geográfica da ação comunicativa

A geopedagogia da ação comunicativa é aquela que, tendo a situação de fala como centro⁶ do fazer pedagógico, considera os sujeitos da educação em contextos de ação na busca do entendimento mútuo. Assim, quando se atribui à educação a responsabilidade pela reprodução do mundo da cultura, da sociedade e da personalidade, deve-se incluir as questões relativas à convivência pessoal, as noções de dever e justiça e ir além de um conhecimento de relações cognitivo-instrumental, ou seja, das relações entre o sujeito e o mundo objetivo (BOUFLEUER, 1998).

Os conhecimentos escolares como produtos de processos de entendimento estão

⁶ Consulte Habermas (2002b, 2002c) para uma compreensão da situação de ação e de fala como centro do mundo, no seu paradigma intersubjetivo, frente à ideia de corpo como o centro de referência de mundo na defesa da fenomenologia antropologizante ou no paradigma da filosofia do sujeito.

sempre sujeitos à reconstrução e à atualização, de modo que a escola, longe de ser o lugar da mera reprodução, é o lugar da problematização e da apropriação crítica deste acervo de saber, devendo reunir as condições objetivas e subjetivas de um discurso potencial (BOUFLEUER, 1998). Na condição da problematização e da busca da solução de problemas, a competência comunicativa pode ser construída satisfatoriamente tornando os sujeitos/alunos aptos a se envolverem em discussões em sala de aula sobre temas moralmente relevantes em seus mundos da vida, exercitando a cidadania espacial (CARNEIRO, 2008).

Em sala de aula, por exemplo, as pretensões de validade levantadas nos atos de fala por professores e alunos são tornadas problemáticas, seja do ponto de vista da verdade proposicional dos fatos, do ponto de vista da correção das normas de ação ou do ponto de vista da veracidade das expressões pessoais. Assim, na aula de Geografia, pode-se criar situações de fala e de ação para uma forma de interação social que se baseie no consenso de fundo não problemático e se converta em agir argumentativo ou discurso.

Neste cenário, uma tipologia de ações se apresenta na escola, formada por quatro contextos de interação: a) relações funcionais da organização escolar com os subsistemas dos quais depende; b) interações entre os membros adultos da instituição escolar; c) interações entre os membros adultos e os adolescentes alunos; d) interações entre os próprios alunos (LONGHI, 2005). Logo, toda ação educativa é uma interação social, pois, em sala de aula, há sempre as três formas básicas de ação: o agir comunicativo, o agir estratégico e o agir instrumental. É assim que a ação pedagógica em contextos escolares se substancia no agir com os outros, na colaboração e cooperação, ou no agir sobre os outros, como influência e manipulação (BOUFLEUER, 1998). Essa concepção considera, no âmbito da educação geográfica, a orientação do processo de ensino e da aprendizagem voltada para a compreensão dos processos sociais de colonização das estruturas sistêmicas do mercado e do poder político sobre as estruturas simbólicas espaciais.

Nesse caso, cumpre à Geografia a tarefa de formação de sujeitos interativamente competentes, ou seja, autônomos, capazes de se localizarem nos debates contemporâneos acerca de temáticas relevantes do mundo que possam fazer frente aos processos de colonização da vida atual e da perda de autonomia pessoal e coletiva. Este percurso se realiza, todavia, pela construção da competência comunicativa a partir de estágios de aprendizagem complexos, que partem inicialmente de uma forma de aprendizagem concreta para outra, formal e abstrata, da consciência do julgamento pré-

convencional, passando pelo convencional em direção ao pós-convencional.

Paviani (2011) identifica que, no estágio convencional, o entendimento das regras é anterior à capacidade de pensar por princípios que são próprios do estágio pós-convencional e que deve ser a meta de uma aprendizagem moral. Do mesmo modo, Piaget (1994) diferencia que, para “os pequenos”, a regra é uma realidade sagrada por sua tradição e para “os maiores” dependem do acordo mútuo. Em outras palavras, a perspectiva da primeira pessoa e da segunda pessoa devem ser valorizadas frente à perspectiva da terceira pessoa. Isto significa alterar a disposição dos sujeitos da educação, no ensino e na aprendizagem, de observadores para participantes e situar a dimensão moral do desenvolvimento de modo construtivo em sala de aula.

Um aluno ou aluna que aprende uma regra torna-se, para Habermas (2012, v. 1), um “professor em potencial”, pois a regra tem um potencial gerador que permite à pessoa encontrar novos exemplos por si só. Entretanto, há adultos que jamais conseguem se autonomizar de sua realidade convencional regrada e ao se expressar com sinceridade sobre a sua própria identidade. Neste caso, ser autônomo já significa a determinação da vontade por máximas aprovadas pelo teste da universalização, por conseguinte não se trata de um conceito distributivo e, conseqüentemente, não se pode alcançar individualmente (HABERMAS, 2004).

Por isso, o ensino de geografia, numa dimensão instrumental que se debruça sobre conteúdos como objetos ou numa dimensão estratégica que se realiza sobre pessoas como objetos, recai numa perspectiva objetivante do professor, tanto ao transmitir quanto transpor didaticamente os conteúdos. Da mesma forma, neste contexto, os alunos e alunas se defrontam no espaço escolar neste mesma relação vertical do Eu-Algo⁷. Esta dimensão do ensino não deve ser, no entanto, negligenciada em sala de aula, sob a rubrica do “ensino tradicional”, pois a tradição é, de todo modo, responsável pela transmissão dos saberes válidos, do saber de fundo, do qual as pessoas socializadas se nutrem de interpretações para se entenderem com seus contemporâneos em situações cotidianas.

Dessa forma, os conteúdos geográficos devem ser adequados não apenas aos estágios do desenvolvimento cognitivo, mas também aos estágios do desenvolvimento moral. Entretanto, ensinar conteúdos geográficos conceituais por si só não será suficiente para a construção da competência comunicativa, pois esta exige a passagem de

⁷ Sobre as relações simbólicas verticais do Eu-Algo (objetivante com o mundo) e do Eu-Tu (performativa ou participante com os outros) ver Habermas (2014), especialmente o texto sobre *Martin Buber – a filosofia do diálogo no contexto de sua época*.

interações incompletas para interações completas, da mesma forma que exige a passagem do nível pré-convencional para o nível convencional e deste para o nível pós-convencional.

Como afirma Castellar (2014), no ensino de Geografia no nível fundamental, a aprendizagem segue os estágios de desenvolvimento e se realiza pela interação de fatos externos e internos por meio da experiência física, do meio e da interação social, das experiências afetivas e, por fim, da tendência à “equilibração”, isto é, períodos de equilíbrio, seguido por conflitos e novo equilíbrio. Nesta mesma linha, para Garrido (2013), as propostas construtivistas provocam mudanças e introduzem novas práticas, especialmente a maior descentração na condução da aprendizagem.

Assim, os saberes geográficos na educação básica devem favorecer a construção de uma aprendizagem centrada na descentração das crianças, inicialmente, e dos adolescentes, depois. Deste modo, estes sujeitos irão, gradativamente e sem saltos nos estágios de desenvolvimento se tornar capazes de agir e defender princípios éticos e morais universais diante de temas controversos com os quais a ciência geográfica lida. Para tanto se faz necessária a introdução do discurso prático expresso na adoção dos pontos de vistas uns dos outros que leva, desta forma, à progressiva “descentração” da compreensão egocêntrica e etnocêntrica (HABERMAS, 2004).

Em sua tese sobre a situação do homem enquanto problema ético, Apel (2007) diz ser necessária uma “macroética” para pensar a situação atual da humanidade, pois, pela primeira vez na história universal, há situações de perigo comum, como a crise ecológica, destruição da ecossfera e da biosfera, que desafiam os homens a assumirem a “responsabilidade moral” coletivamente. Assim, estaríamos diante de uma relação propriamente geográfica, entre sujeito e espaço, fundamentalmente em termos de escala planetária da ação. Enquanto as microéticas se relacionam com espaços intranacionais, as mesoéticas com os espaços nacionais e supranacionais, a macroética se ocupa das responsabilidades da humanidade com o mundo.

Por fim, diante do exposto, a discussão sobre a espacialização e a espacialidade das sociedades deve enfatizar a construção de princípios *geoéticos universais* (CARNEIRO, 2019). Dentre estes, destaca-se a justiça espacial, a igualdade espacial dos direitos humanos, o respeito à dignidade dos seres humanos independente da sua origem geográfica. São problemas fundamentais da vida humana e social. Assim, “a aprendizagem exige uma introdução progressiva nas questões e nos problemas, objetos de estudo, pois há um jogo entre o abstrato e o concreto que precisa ser considerado, embora a realidade do ambiente de aprendizagem mude no tempo e no

espaço” (PAVIANI, 2011, p. 16).

Considerações finais

Como se demonstrou, apesar de sua ampla aceitação e emprego nas ciências humanas, sociais e, inclusive, nas exatas, as teorias do filósofo e sociólogo Jurgen Habermas têm uma baixa presença na Geografia. Malgrado citações esporádicas encontradas em poucos autores do campo geográfico, considera-se oportuna a partir de sua vasta obra e das suas diversas teorias a compreensão das realidades geográficas, notadamente a brasileira, profundamente necessitadas de inclusão, de dignidade e de justiça espacial.

O objetivo de analisar a aprendizagem seguindo a linha da construção da competência comunicativa relacionada aos estágios do desenvolvimento do julgamento moral buscou demonstrar a urgência da formação humana apoiada na ideia de uso do conhecimento na forma de ação por princípios éticos e morais universais. Assim, demonstrou-se que estes princípios são preferíveis para a vida em sociedade complexas, como a brasileira, mediante o reconhecimento recíproco, dialógico e discursivo, pelas consciências subjetivas diante dos dilemas presentes no mundo da vida do qual compartilham.

O ponto de partida da reflexão foi a verificação do baixo grau de interação social dos graduandos e graduandas, notadamente nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, em discussões de sala de aula, assim como também da necessidade de construção de personalidades pós-convencionais para o exercício da cidadania.

A interação social, compreendida como um problema de coordenação de ações individuais, é exigente da intersecção de planos pessoais que possam ser conectados de tal forma que o entendimento seja possível. A identidade do Eu pós-convencional é posta como preferível à identidade de papéis, pois naquela as pessoas se guiam por princípios éticos e morais universais e, nesta outra, por éticas particularistas.

Esta realidade foi explicada com base nos processos formativos da competência comunicativa vinculadas aos estágios do desenvolvimento moral do qual a geografia pode se valer no contexto da formação docente e da prática escolar para promover a aprendizagem da espacialização e da espacialidade sociais por meio da ideia de justiça como fundamentais para a formação cidadã.

Trata-se, deste modo, de um projeto de sociedade implícito na própria ideia de formação para a cidadania. Por isso, o projeto pedagógico da escola refletido no ensino de geografia deve visar à emancipação humana, sendo a razão e ação nos moldes habermasiano um caminho possível para o desenvolvimento da capacidade de agir nas relações entre sujeito/sujeito eticamente na vida política e social. Nesse ponto, a didática se aproxima das concepções construtivistas da educação e a competência comunicativa informaria os princípios referidos por Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009) mais proximamente, que são o respeito às diferenças, a responsabilidade social e a valorização dos direitos e deveres do cidadão.

No atual quadro da educação geográfica escolar, porém, entende-se que os conteúdos desta natureza são subvalorizados por um ensino e uma aprendizagem mais fatural, conceitual e procedimental. Deste modo, a emancipação social poderia tornar-se realidade pela ampliação à sociedade da capacidade de aprendizagem dos indivíduos através da prática comunicativa, formando, assim, um potencial cognitivo capaz de enfrentar os desafios da evolução (LONGHI, 2005). Portanto, como sugere Menezes (2012), numa leitura habermasiana dos processos pedagógicos encontra-se um modelo de agir crítico em desenvolvimento pelos atores educativos e deve tocar, por conseguinte, nas estruturas organizativas e no currículo da escola a partir de um “modelo de Ação Crítica”.

Por fim, a didática deve se preocupar com a construção permanente da competência comunicativa dos alunos e das alunas, possibilitando, em seu percurso final, a própria formação da identidade do Eu autônomo, não aprisionado às convenções sociais, capaz de atuar de forma competente e agir conforme princípios éticos e morais universais, promovendo as condições para a emancipação humana e do próprio espaço diante dos processos de colonização sistêmica de nossos mundos da vida.

Referências Bibliográficas

ALMONACID, Juan Pablo Cortés. Racionalidades presentes en las estrategias de enseñanza de la Geografía. Una mirada desde la propuesta habermasiana. **Rev. Geogr. Espacios**, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/Nu4fp1>>. Acesso em: 03 abril 2017.

APEL, Karl-Otto. **Ética e responsabilidade**: o problema da passagem para a moral pós-convencional. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

BANNWART JÚNIOR, Clodomiro José. **Estruturas normativas da teoria da evolução social de Habermas**. 2008. 275 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/280632/1/>>

BannwartJunior_ClodomiroJose_D.pdf>. Acesso em: 11 novembro 2020.

BANNWART JÚNIOR, Clodomiro José. Aprendizagem como condição de possibilidade da evolução social. In: NOBRE, Marcos; REPA, Luiz (Org.). **Habermas e a reconstrução**: Campinas: Papirus, 2012. p. 88-98.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 2 ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Educação pública, cidadania espacial e agir comunicativo. In: SEMANA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS DE PAU DOS FERROS, 6., 2008, Pau dos Ferros. **Anais da VI SELLP: Tendências e abordagens em Linguística, Literatura e Ensino**. Pau dos Ferros: Queima Bucha, 2008. p. 1458-1464.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. A natureza do espaço numa perspectiva comunicativa ou pública. **Boletim Goiano de Geografia, Goiânia**, v. 29, n. 1, p. 33-46, jan. / jun. 2009. Disponível em:< <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/4959>>. Acesso em: 12 novembro 2020.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. O espaço como um sistema de objetos e um sistema de ações orientadas para fins e para o entendimento. **Geografia (UFPI)**, v. 9, p. 1-20, 2011.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Prolegômenos a compreensão do espaço como mundo da vida e mundo do sistema. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE: GEOGRAFIA, CIÊNCIA E POLÍTICA: DO PENSAMENTO À AÇÃO DA AÇÃO AO PENSAMENTO, 12., 2017, Porto Alegre. **Anais do XII Encontro Nacional da ANPEGE**. Dourados: UFGD Editora, 2017. v. 1. p. 5404-5415.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Contemporary challenges of teaching education: communicative competence and universal geothics principles. **Terrae Didactica**, Campinas, SP, v. 15, p. e019035, 2019. DOI: 10.20396/td.v15i0.8655111. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8655111>>. Acesso em: 12 novembro 2020.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Geoetnografia, agir comunicativo e formação docente no estágio curricular supervisionado. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. (Org.). **EDUCAÇÃO: entre saberes, poderes e resistências**. São Carlos – SP: Pedro e João Editores, 2020, v. 1, p. 380-398.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre; NASCIMENTO, Marizete Batista. As competências socioemocionais e a interação comunicativa em sala de aula. **Rev. Educ., Cult. Soc.**, Sinop/MT/Brasil, v. 10, n. 3, p.383-394 Ed. Especial 2020. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/download/3968/2844>>. Acesso em: 12 novembro 2020.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre; PINTO, Francisco Ringostar; NASCIMENTO, Jocivânia Fernandes do. Meio técnico-científico-informacional e comunicacional e ensino de geografia. In: COLÓQUIO BRASILEIRO SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 3., 2012, Campina Grande. **Anais do III COBESC**. Campina Grande, 2012, ano III, v. 1, n. 1, 2012.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre; PAIVA, Amanda Santos de Queiroz Oliveira. Filosofia e ciências humanas: olhares a partir da teoria de Habermas. In: SANTOS, Iveraldo. **Filosofia e ciências humanas**: teorias e problemas. (Org.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017, p. 17- 29. Disponível em: <<http://www.editorafi.org>>. Acesso em: 12 novembro 2020.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Unijui, 2009.

CASTELLAR, Sônia. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: CASTELLAR, Sônia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 38-50.

COELHO, Adriano de Sales. **Contribuições da teoria do agir comunicativo de Habermas para a consolidação de uma educação crítica e reflexiva diante da sociedade da comunicação e informação**. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Paraná, 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=322>. Acesso em: 11 novembro 2020.

FREITAG, Barbara. Teoria da ação comunicativa e psicologia genética. In: FREITAG, Barbara. **Dialogando com Jurgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2015. p. 35-70.

FREITAG, Barbara. Piaget e Habermas: uma nova teoria do “Eu”. In: FREITAG, Barbara. **Dialogando com Jurgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2015. p. 113-140.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento para o professor. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 125-141.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/YuNBRz>> Acesso em: 04 março 2018.

GOMES, Sousa Nardely et al. A aprendizagem crítica como ação comunicativa de saberes, experiências e racionalidades. In: SOUZA, Maria Alice Veiga Ferreira de. (org.). **Teorias da aprendizagem: tendências e possibilidade**. Vitória: IFES, 2015. p. 119-134.

HABERMAS, Jürgen. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. **Estud. av.**, São Paulo, v. 3, n. 7, pág. 4-19, dezembro de 1989. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 novembro 2020.

HABERMAS, Jürgen. **Para uma reconstrução do materialismo histórico**. 2 ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2002a.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002b.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2002c.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madri: Catedra, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e**

racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. 1.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. 2.

HABERMAS, Jurgen. **Na esteira da tecnocracia**. São Paulo: UNESP, 2014.

JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade, aprendendo a ser eu. In: ILLERIS, Knud. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 31-45.

KEGAN, Robert. Que “forma” transforma: uma abordagem construtivo-evolutiva à aprendizagem transformadora. In: ILLERIS, Knud. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 47-67.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral**. Sevilha, Espanha: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

LIMA, Joyce de Sena; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Colonialismo do saber e suas implicações para a aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas públicas. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 108, p. 42-56, 28 jun. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8800>>. Acesso em: 12 novembro 2020.

LONGHI, Armindo José. **Ação educativa na perspectiva do agir comunicativo de Jurgen Habermas: uma abordagem reflexiva**. 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/IQwCzo>>. Acesso em: 26 julho 2016.

MENEZES, Anderson de Alencar. A teoria do agir comunicativo e os processos de aprendizagem. **Perspectiva filosófica**, Recife, v. II, n. 38, p. 9-27, ago./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/230200>>. Acesso em: 11 novembro 2020.

MUHL, Elder Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out-dez. 2011. Disponível em <<https://goo.gl/nBZnpd>>. Acesso em: 26 março 2017.

PAVIANI, Jayme. Os pressupostos ético-epistemológicos do ensino e da aprendizagem em Kant e Habermas. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 3, p. 13-25, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/u98adv>>. Acesso em: 17 fevereiro 2018.

PEREIRA, Robson da Silva. **Contribuições para o ensino e para a aprendizagem da Geografia escolar**. São Paulo: Blucher, 2016.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1994.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, Gimeno J.; GÓMES, Pérez A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

SANTOS, Francisco Kennedy da Silva dos. Limites e Possibilidades da Racionalidade Pedagógica no Ensino Superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 915-929, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/F4vM5x>>. Acesso em: 03 abril 2017.

SANTOS, Francisco Kennedy da Silva dos. O professor de geografia na perspectiva do profissional comunicativo-transformativo. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v.

6, n. 11, p. 123-136, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/FN1yGr>>. Acesso em: 03 abril 2017.

SILVA DOS SANTOS, Francisco Kennedy. Docência e competência pedagógica no ensino superior: o professor de geografia em situação situada. **Revista de Geografia**, Recife, v. 33, n. 2, p. 79-95, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/jQ84dT>>. Acesso em: 03 abril 2017.

Recebido em 15 de abril de 2020.

Aceito para publicação em 30 de novembro de 2020.