

## Incongruências epistemológicas e implicações pedagógicas da noção de espacialidade

*Orgival Bezerra da Nóbrega Júnior<sup>1</sup>*

**Resumo:** O presente texto considera uma opção conceitual de espacialidade, aborda a dimensão educacional, aponta vivências e incongruências derivadas de aspectos culturais associados ao homem e a natureza. Enfatiza a dialogicidade como possibilidade de construção de significação.

**Palavras-chave:** Espacialidade; Incongruência; Dialogicidade.

### **Incongruencias epistemológicas y implicaciones pedagógicas de la noción de espacialidad**

**Resumen:** Este texto considera una opción conceptual de la espacialidad, aborda la dimensión educativa, señala vivencias y incongruencias derivadas de aspectos culturales asociados al hombre y la naturaleza. Enfatiza la dialogicidad como posibilidad de construcción de significado.

**Palabras claves:** Espacialidad; Incongruidad; Dialogicidad.

### **Epistemological inconsistencies and pedagogical implications of the notion of spatiality**

**Abstract:** The present text considers a conceptual option of spatiality, approaches the educational dimension, points experiences and incongruities derived from cultural aspects associated associated to man and nature. It enphantizes the dialogicity as a possibility of meaning construction.

**Keywords:** Spatiality; Incongruity; Dialogicity.

## **Introdução**

Ao evidenciarmos a configuração de um processo de construção identitária mediante uma escolha conceitual, deparamo-nos com um movimento que reflete uma rede de interdependências formativas relacionadas as dimensões espaciais.

A constatação da percepção espacial, a qual, concretiza-se no lugar, como presença das vivências e experiências das pessoas, mediadas pelas interações sociais e expressas nas suas atividades práticas e simbólicas, ocorre em uma dimensão espacial que considera o presente, o passado e o futuro.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação; Professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Logo, é possível identificar incongruências advindas de opções conceituais incompatíveis com distintas visões de mundo, as quais, levam a inconveniências epistemológicas, ou até distopias, comprometendo aspectos como significação ou apropriação da realidade.

### **Uma Opção Conceitual**

O uso da razão implica em estabelecer um objetivo final, bem como o planejamento e execução de uma sequência de etapas lógicas para atingi-lo. Assim, apropriar-se da dimensão de um determinado lugar de vivência à luz da razão implica, inicialmente, na escolha de uma categoria conceitual que englobe na teoria e na prática a complexidade das variáveis dimensionais ali contidas de forma objetiva ou potencial.

Estamos nos referindo, em última instância, às relações e interações entre o homem e o espaço, considerando os aspectos multidimensionais que permeiam tal entrelaçamento. Logo, correntes de pensamento se destacam na história das ideias quanto ao modo de encarar essa questão culminando sempre em dualismo e monismo.

Para o dualismo existem duas entidades distintas, ou seja, espaço e homem, matéria e espírito. Dualismo compreendido como qualquer ordem de ideias que admite a coexistência de dois princípios ou posições contrárias que se opõem.

Para o monismo só existe uma entidade, sendo a outra uma simples propriedade da primeira. Monismo aqui compreendido como o conjunto das coisas que podem ser reduzidas à unidade, quer do ponto de vista da sua substância, materialismo ou espiritualismo, quer do ponto de vista das leis, lógicas ou físicas, pelas quais se dá a ordenação do universo. Logo, o monismo será lógico ou físico.

Abreviadamente, podemos enumerar dentre os dualistas, de um lado, os que consideram matéria e espírito, entidades independentes e não relacionadas; por outro lado, os que acreditam ou preferem considerar que matéria e espírito se relacionam de algum modo.

Da mesma forma, quanto aos monistas, por um lado, os materialistas que declaram o primado da matéria considerando as demais coisas um mero

resultado da materialidade e, por outro lado, os espiritualistas ou idealistas, compreendendo a matéria como no máximo uma criação espiritual.

Dessa forma, tais caminhos ou leituras de mundo implicam na aceitação de que a matéria influencia o espírito ou vice-versa. Esta descrição simplificada, certamente não faz justiça aos tantos pensadores que abordaram essa questão fundamental. Além disso, não inclui um considerável número de intelectuais, cujas ideias representam nuances das ideias básicas aqui evidenciadas.

Constatamos que alguns pensadores desprezaram a problemática do dualismo e trabalham sem considerar a sua existência, enquanto outros tomam partido e filiam-se a alguma das correntes principais. O fato é que todos procuram explicar o todo, a totalidade.

Neste ponto, a explicação do todo não se mostra possível através de um monismo fisicalista e reducionista, ou seja, uma materialidade que explique a totalidade, pois como demonstra a vivência no espaço virtual, tal incoerência fica evidenciada.

Aqui a nossa opção conceitual aponta na direção de uma unicidade que considere a possibilidade de totalização em potencial de uma espacialidade, que se caracteriza ou se objetiva num *locus* vivencial.

Para tanto, estamos nos referindo ao espaço geográfico que ao contrário do espaço euclidiano, do newtoniano e mesmo do einsteniano, considera o homem como parte dessa totalidade.

Assim, estamos falando de uma concepção de espacialidade não ergódica, na medida em que não cabe distribuição ou probabilidade de fatores invariantes, pois a consideração do fator humano implica em não existir regularidades. Regularidades constantes no tempo como é o caso das leis da Física.

Estamos falando de uma compreensão de espaço que partindo da natureza, modifica-a, criando uma segunda natureza tecnificada, pois ao considerar o homem, sugere que enquanto concepção não é, nem pode ser independente das consequências sociais e, portanto, objeto da política em geral.

Apontamos uma opção conceitual que englobe a possibilidade de diálogo entre as dimensões envolvidas nos fenômenos sociais e que considere, a partir do arcabouço conceitual das correntes de pensamento geográfico, a

possibilidade da busca ou construção da unidade, embora ciente das limitações conceituais.

Para tanto, utilizar a lida escalar como forma de promover o diálogo multidimensional e, assim, interagir, transpor, superpor conceitos, objetivando a aproximação da realidade, já que esta última é muito complexa. Criando, portanto, verdadeiras condições para o ato da significação tão necessária nos mais diversos campos sociais e, principalmente educacional.

Estamos assim, de forma resumida, optando por uma compreensão de espacialidade que considere um pensamento unificado, cujo diálogo multidimensional aponta para a necessidade de significação a partir da apropriação da realidade.

Estamos falando de uma compreensão de espaço mais abrangente e, por consequência, mais abstrato que constitui um sistema de objetos e ações como já evidenciado por Milton Santos (1996). Tal concepção conceitual da espacialidade contém a expressão das categorias ou subespaços: lugar, paisagem, região e território.

Espaço geográfico visto como um conceito balizador, que representa a possibilidade de diferentes leituras, pois sendo dinâmico expressa a ideia de um todo uno, múltiplo e complexo, como evidenciado por Suertegaray (2001).

Um espaço que reconhece como essencial a relação com e de sua constituição da coexistência da(s) diferença(s), ou seja, a multiplicidade, sua habilidade em incorporar a coexistência de trajetórias relevantes e independentes.

O espaço geográfico é, portanto, a esfera do encontro ou não de tais trajetórias, onde as mesmas coexistem e afetam uma a outra, como demonstrado por Massey; Keynes (2004).

Constitui-se na esfera da justaposição potencial de diferentes narrativas, do potencial forjar de novas relações. É também uma fonte de produção de novas trajetórias, novas identidades, de novas relações.

### **O Invariável na Dimensão Espacial e Educacional**

A dimensão espacial do ato educacional num ambiente de ensino-aprendizagem, em nosso entendimento, deve levar em consideração uma concepção de espaço que contemple, de fato, as possibilidades teóricas e

práticas no sentido de promover a evolução do conhecimento do sujeito ou do grupo que vivencia tal ambiência.

Do ponto de vista pedagógico, todas as práticas, técnicas, processos e procedimentos são variáveis de acordo com as necessidades e características do ambiente de ensino-aprendizagem presencial, semipresencial ou mesmo a distância.

O que é de fato invariável ao ato educacional, neste ponto, salientamos que para que isto não seja negligenciado dentro de um contexto de acelerada profusão informacional, é a consideração de valores humanísticos por parte dos que vivenciam a dimensão educacional.

A intencionalidade pedagógica permeada de valores humanísticos encontra na espacialidade o seu potencial teórico e prático, constituindo assim, em verdadeiro patrimônio do ponto de vista educacional.

Um espaço educacional com substrato humanístico deve considerar a compreensão de democracia como forma geral de uma sociedade e não de governo. Para tanto, tal ambiência educacional deve ser isonômica e isegórica.

Isonomia no sentido de evidenciar que todos os sujeitos que vivenciam a dimensão educacional em apreço, estejam submetidos a um ambiente igualitário, ou seja, igualdade de todos perante a lei.

Isegoria, aqui compreendida como o direito de todos os sujeitos que vivenciam a dimensão educacional expor suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas publicamente.

Nesse ponto, enfatizamos que os valores humanísticos subjacentes à prática democrática atribuem uma profundidade e uma verdade muito maiores que a visão de mundo liberalista pode perceber. Então, um espaço educacional que considera de fato a democracia como forma geral de uma sociedade atrelada a valores humanísticos, constitui um aspecto invariável do ponto de vista pedagógico.

Salientamos, ainda, que a dimensão espacial e educacional deve evitar ou mesmo antagonizar o encolhimento do espaço público, como também contrapor o alargamento do espaço privado. Isto porque sabemos que abolindo a diferença entre espaço público e espaço privado, os códigos da vida pública passam a ser determinados e definidos pelos códigos da vida privada, causando

paradoxo em um ambiente de vivência uno e plural, que considera a alteridade e, portanto, a diferença, não a abolição pura e simples das diferenças.

Caso contrário, estamos promovendo ruídos nas relações sociais e políticas. A esse respeito, Chauí (2012, p. 5) afirma:

Assim, as relações interpessoais, as relações intersubjetivas e as relações grupais aparecem com a função de ocultar ou de dissimular as relações sociais enquanto sociais e as relações políticas enquanto políticas, uma vez que a marca das relações sociais e políticas é serem determinadas pelas instituições sociais e políticas, ou seja, são relações mediadas, diferentemente das relações pessoais, que são imediatas, isto é, definidas pelo relacionamento direto entre pessoas e por isso mesmo nelas os sentimentos, as emoções, as preferências e os gostos têm um papel decisivo.

Aqui a constatação de uma dimensão espacial e educacional, cujo ambiente vivencial se notabiliza pela mediação, ou seja, caracteriza-se por se constituir num meio de ligação entre as pessoas ou grupos. O espaço mediato, com valores democráticos humanísticos.

Assim, estamos diante de uma concepção de espaço educacional que propicia, a partir de uma ação dialética, as condições teóricas e práticas para a formulação de indagações por parte dos sujeitos que o vivenciam, o que leva a pensar, a saber, e, graças ao saber, explicar. Dessa forma, adquirem-se as condições, numa ótica pedagógica, para a identificação e a apropriação de qualquer temática.

Salientamos ainda, quanto a estes aspectos invariáveis da dimensão espacial e educacional, em nosso ponto de vista, que os valores humanísticos implícitos a esta opção conceitual são completamente antagônicos aos valores impostos pelo neoliberalismo, cujo assentamento na competição individual, no mercado de todos contra todos, constitui paradoxo ao ambiente de ensino-aprendizagem colaborativo e que considera não só a alteridade como as diferenças.

Constitui paradoxo a ambiência pedagógica, cuja visão incentiva o consumidor em detrimento do cidadão, prioriza o mercado às custas dos direitos, que também valoriza a esfera mercantil contra a esfera pública.

Ao contrário, estamos apontando uma opção conceitual da espacialidade voltada a valores que implicam em cidadania, direito e governo para todos, bem como, solidariedade e justiça social como forma de identificar,

mitigar ou mesmo resgatar diferenças existentes no presente contexto educacional.

Lembramos ainda que constitui paradoxo pedagógico, também o fato de uma compreensão conceitual que não ultrapassa a esfera do campo teórico, restringindo-se a uma mera declaração dissociada da lida vivencial prática.

### **Vivenciando Heterotopias Pedagógicas**

Na crise civilizatória do atual contexto pandêmico, inúmeros aspectos da vida em sociedade demonstram problemas inéditos. Um deles é a impossibilidade de identificação de causas isoladas, que levam a eventos independentes, que admitem soluções compartilhadas. Prevalece, porém, uma mentalidade que insiste nesse tipo de diagnóstico, ou seja, permanece a insistência em visualizar as coisas de forma fragmentada.

Assim, poucos setores da sociedade estranham quando se enfatiza a existência de uma crise de significação, de compreensão ampla da realidade. Porém, tal fato não significa que outras crises, tão ou mais importantes, estejam ausentes.

Contudo, na ordem comandada pela racionalidade única, dominante do presente contexto socioeconômico, prevalece uma visão fragmentada e cartesiana que afeta as tentativas de soluções, inclusive na dimensão pedagógica.

Aqui refletimos sobre essas questões segundo uma perspectiva ainda pouco comum na área educacional. Estamos considerando uma reflexão de cunho sociológico sobre a forma como a pedagogia vem sendo abordada.

Estamos falando de uma concepção de realidade que parte da constatação de que a época atual é a época da espacialidade, porque se caracteriza pelo(a) simultâneo(a), justaposição, próximo, longínquo, disperso e o lado a lado.

Constatamos um momento em que o mundo se experimenta como uma rede que religa pontos e entrecruza sua trama, porém, não se trata aqui de negar o tempo, já que o próprio espaço tem sua história.

Atualmente, o posicionamento substitui a extensão, que substitui a localização. Logo, o posicionamento é compreendido pelas relações de vizinhança entre pontos ou elementos.

Dessa forma, a problemática do lugar ou do posicionamento se propõe ao homem com as seguintes características: não é só o problema do posicionamento humano, mas também, o problema de saber qual relação de vizinhança, de circulação, de localização, de classificação dos elementos humanos devem ser mantidos de preferência a tal ou qual situação, para se chegar a tal ou qual fim.

Considerando as colocações anteriores em relação ao espaço, destacamos o fato de que as modificações nas interpretações da espacialidade ao longo da história humana, são decorrentes dos próprios avanços do conhecimento. Assim, as várias interpretações nas diversas ciências apresentam as suas especificidades de conceituação e de método.

Portanto, compreendendo o espaço geográfico como o lugar onde estamos, o lugar em que vivemos e, resultante de construção onde a natureza e a vida humanas geram outro espaço que não mais pode ser caracterizado como exclusivamente natural, mas que é, principalmente, construído socialmente, melhor dizendo, uma segunda natureza advinda da tecnicidade.

Enfatizamos assim, a dimensão do conceito de espaço que nos interessa considerar, ou seja, uma compreensão espacial voltada para a análise dos fenômenos sociais e, mais especificamente, da área educacional, já que muito se fala em espaço de aprendizagem, espaço de ensino, espaço da escola, entre outros.

Aqui relembramos a ideia de espaço humano como fato histórico, pois como afirma Santos (1979, p.10) “a história não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial”. Assim, sem dúvida, estamos diante de uma dimensão fundamental da lida pedagógica.

Como evidenciado, o espaço geográfico é o *locus* onde acontecem os fatos e, ao mesmo tempo, é o resultado da vida dos homens, de suas lutas sociais, bem como de seus interesses políticos e econômicos. Portanto, tal espaço, se torna um dado a mais na definição de como os fenômenos podem acontecer, dessa forma, interferindo no dinamismo social ao colocar limites ou mesmo favorecendo situações.

Salientamos que o espaço geográfico é ao mesmo tempo o sustentáculo material dos acontecimentos nos lugares de vivência e um dos aspectos definidores ou facilitadores do que ali acontece. Assim sendo, há certas

características espaciais que são universais, que constituem dados fundamentais para qualquer uso do espaço, independente do tempo e das condições.

Constatamos que através da técnica o homem adquiriu a capacidade de “dominar a natureza” e, em contrapartida, aprofundou a divisão social e espacial do trabalho. No entanto, apesar de ser possível afirmar que é significativo estabelecer o posicionamento das coisas que ocupam determinados lugares, é imprescindível que tal ideia possa ser vista na perspectiva da realidade.

Visualizamos que cada lugar de vivência tem sua importância em função de seu posicionamento, assim como pelas relações que mantém com seu entorno, podendo ainda ser percebido em uma dimensão absoluta, linear e de distância. Porém, de forma crescente, a relatividade espacial se acentua e redefine os lugares.

Assim, esses lugares de vivência passam a ser caracterizados muito mais pela sua contextualização e sentido, que lhe é dado pelo dinamismo relacional dos sujeitos que ali se encontram. Logo, o espaço geográfico é algo mais que a extensão material na qual se localizam coisas, objetos e pessoas.

Enfatizamos que em tal perspectiva conceitual está incutida a ideia de que o espaço não está sendo considerado em sua dimensão absoluta, mas num mundo de relações, portanto, relativo. Neste ponto, além de considerarmos a noção de lugar de vivência, evidenciamos a noção de redes e fluxos.

Apontamos a constatação de que dificilmente se pode compreender, nos dias atuais, uma região que possa ter uma vida própria, independente de outros lugares, já que os fluxos de relações são cada vez mais intensificados, sobrepondo os lugares em si, estabelecendo novas ligações.

Sendo as redes espaciais ligadas por linhas físicas ou virtuais, onde todos os pontos estão ligados entre si, ocupando um espaço determinado e estabelecendo uma estrutura hierarquizada, continuam do ponto de vista conceitual, sendo a mesma coisa em termos de ideia, porém devemos considerar na atualidade o fato de não ser mais a contiguidade do espaço geográfico o que dá significado, mas tal significado deriva da importância dos vários lugares, dos fatos e dos fenômenos.

No atual contexto, a velocidade passa a ser um dado fundamental em qualquer análise, mediante a exponencial circulação de informações. Assim, os

fluxos são cada vez mais intensos implicando em novas formas de espacialização, onde o espaço de fluxos pode se constituir na denominação dessa nova realidade.

Portanto, os lugares de vivência não se definem mais exclusivamente por si mesmos, mas sim pelos fluxos e pela vida de relações que lhe dão significado. A esse respeito, Santos (1997, p. 77) afirma que “os fluxos são o movimento, a circulação e assim eles os são também, a explicação dos fenômenos da distribuição e do consumo”.

Salientamos a constatação da crescente interligação do mundo atual e, conseqüentemente, é de fundamental importância estudar e compreender o lugar onde se vive, onde acontecem os fenômenos, pois cada lugar é, a seu modo, a reprodução de uma realidade que é global. Então, é a partir das regras gerais do movimento global que visualizamos a definição da nova estrutura organizacional do espaço geográfico.

Assim, compreender o que acontece e o que marcam os espaços a partir dessas novas referências, implica em considerar uma escala social de análise que leva em conta os vários níveis de realidade. Logo, as pessoas concretizam as relações em determinados pontos do espaço geográfico, o *locus*.

Podemos dizer que o espaço de fluxos é a forma dominante da sociedade-rede, sendo que tais formas no espaço social/geográfico estão sendo construídas e dependem da capacidade de reagir, nos vários lugares, aos impactos nas regras gerais, ou melhor, da globalização.

Portanto, ao considerar o espaço geográfico em sua dimensão social, muita coisa passa a ter outro significado e, a partir desse novo entendimento, passa a existir uma nova lógica de localização, pois estamos falando de um novo padrão que é flexível e dependente de muitas variáveis.

Assim, as maneiras como se coadunam as condições, as referências, os interesses envolvidos e tudo o mais, se subordina às novas regras, as quais não são mais homogêneas para todos, tampouco, rígidas.

Portanto, quanto aos aspectos pedagógicos advindos da dimensão espacial, um *locus* de vivência, há muito que pensar e fazer, uma vez que o espaço da escola, espaço de aprendizagem, entre outros de seu interesse, não é mais aquele espaço estático, simples depositário das coisas e sim esse novo espaço de vivência com relações e fluxos.

Certamente, partindo dessa nova realidade que é espacial, uma vez que considera estrutura/organização e disposição/localização, também considera a compreensão de que as distâncias absolutas não são mais significativas a ponto de determinar as localizações. Cabe pensar as inúmeras possibilidades da lida pedagógica.

Vivenciamos uma época em que o espaço geográfico se oferece sob forma de relações de posicionamento. Logo, as muitas topias pedagógicas não podem prescindir de tais conhecimentos.

### **Abordando Incongruências**

No entanto, apesar da opção conceitual acima apontada, a realidade se mostra quanto a sua inteireza. Portanto com suas heterotopias e, para além das opções conceituais com a necessária coerência em termos da visão de mundo, devemos considerar o fato de que distintas significações da vida, estão associadas a determinadas culturas. As quais, conseqüentemente, promovem bifurcações significativas em relação a construção da prática pedagógica.

Tal raciocínio, desenvolve-se a partir da observação de fatos históricos naturais e antrópicos que nos levam a constatação de regularidades e ordens sistêmicas, embora com frequência também se observe irregularidades, ou seja, dentro de uma dada ordem podem ocorrer situações caóticas.

Certamente estamos diante do que se compreende como o caos, cujo pressuposto teórico aponta para o fato de que as coisas estão interligadas e vão assumindo elementos novos e, portanto, criando complexidade no curso de sua existência de forma que a resultante final é totalmente diversa da inicial.

Compreendemos que o caos pode ser encontrado tanto no dinamismo natural como nas ações antrópicas. Assim, as ordens não são lineares e estáticas, pelo contrário, são dinâmicas e sempre buscam um equilíbrio que as mantém atuantes.

Concordando com Ilya Prigogine, em sua proposição da teoria do caos, quando o mesmo salienta que o caos não é só caótico, pois guarda dentro de si a gestação de uma nova ordem. Certamente ele se caracteriza por seu momento destrutivo, ou seja, caótico. Sem o qual a nova ordem não pode surgir. Assim sendo, o caos é generativo de uma nova ordem.

Nesse ponto, compreendemos que todo o desprendimento energético inerente a tal dinâmica caótica, independente da escala de abrangência, pode ser contemplado na arquitetura conceitual da noção de espacialidade, já que estamos falando do espaço//*locus* onde os objetos e as ações se concretizam.

No entanto, do ponto de vista pedagógico, tal dinamismo pode oferecer bifurcações em termos de construção de significados ou apropriação de realidades. Podemos exemplificar tais bifurcações ao considerarmos visões de mundo em escalas variadas no que diz respeito a compreensão e/ou significação do que seja a dimensão da natureza entre culturas distintas.

Estamos falando da incongruência conceitual que se origina ao visualizarmos a interface, objeto de estudo por excelência da geografia, que se localiza entre a dinâmica natural e antrópica.

Nesse ponto, lembramos que o projeto da modernidade foi reduzido ao aspecto sistêmico, técnico-científico. Não levando em consideração a modernização comunicativa-simbólica. Porém, Habermas (2000), se opõe a forma da razão instrumental a partir de uma estrutura heterogênea de racionalidade, o autor alemão, compreende que a modernidade é um projeto que carece de ser concluído.

Assim, o citado autor, propõe recuperar a dimensão da razão subsumida na razão instrumental. Visualiza uma sociedade constituída de sujeitos capazes de interagir com base em acordos racionais e não na dominação de uns sobre os outros. Logo, opõe à razão instrumental a razão emancipatória, que surge como razão comunicativa. Portanto, continua a defender a modernidade e a emancipação. Porém o faz sobre novas bases.

O autor em tela, opta pela linguagem como paradigma da razão, intencionando fundamentar outra forma de racionalidade que não contemple a unilateralidade da dimensão cognitiva, mas que para além, permita o estabelecimento de um conceito mais amplo de razão que por ser comunicativo, se apresente de forma múltipla em suas variadas funções.

O estabelecimento de uma linguagem comum torna-se possível por via de uma ética discursiva ao recorrer às orientações fornecidas pela teoria da comunicação. Portanto, os participantes de uma conversa ou abordagem em torno de uma dificuldade de entendimento, podem alargar seus horizontes, uma vez que, ao assumir o papel dialógico de 'interlocutor', já aceitaram aquela

condição de igualdade fundamental que é exigência em todas as circunstâncias discursivas. A esse respeito, Habermas (2006, p.24), coloca:

Na dinâmica dessa tomada de perspectiva recíproca reside a cooperação que leva à produção de um horizonte interpretativo comum, no qual ambos os lados podem chegar a uma interpretação, que não resulta de uma apropriação etnocêntrica ou de uma conversão, mas que é partilhada intersubjetivamente.

A ideia de comunicação aqui oferece a possibilidade teórica de definição de consenso, num contexto em que o conflito não precisa ser negado, uma vez que as relações sociais são substancialmente conflitivas em função das próprias diferenças entre os sujeitos.

Assim, nessas relações conflitivas oriundas das alteridades advindas da heterogeneidade dos elementos constitutivos do mundo humano, a tolerância entre os diferentes sujeitos, torna-se um elemento indispensável no sentido de promover um 'consenso'. A esse respeito, Habermas (2003, p. 1), afirma:

Essa norma de inclusão completa de todos os cidadãos tem de ser reconhecida universalmente antes que possamos exigir de nós tolerância recíproca. Somente esse critério, aceito em comum, de não discriminação fornece para o tratamento tolerante dos cidadãos entre si as razões morais e constitucionais que sobrepujam as razões epistêmicas de uma recusa das convicções e das atitudes meramente tolerantes do outro. Com base nessa concordância normativa, as contradições entre as imagens de mundo concorrentes que perduram na dimensão cognitiva podem ser neutralizadas na dimensão social da igualdade dos cidadãos.

Logo, o impasse somente encontra solução ou mitigação no estado constitucional e democrático, uma vez que a convivência diária entre os sujeitos encontra sustentação numa base consistente de convicções comuns, evidências culturais e expectativas recíprocas, de forma que as ações se dão através de jogos linguísticos aos quais tais atores se habituem.

### **Considerações Finais**

Dessa forma, apontamos à criação de consenso a partir da Teoria da Razão Comunicativa de Habermas como caminho a ser trilhado e, objetivando, construir significações consensuais ao promover o diálogo entre as dimensões natureza verso sociedade, como forma de potencializar o fazer/estar/vivenciar nas mais diversas dimensões espaciais.

Salientamos que tal empiria comunicacional associada à espacialidade, pode e deve ser considerada desde a dimensão escalar local, como a vivência em um *locus* pedagógico, bem como, a dimensão global associada à aspectos geopolíticos, já que devemos considerar o enfrentamento das incongruências advindas da complexidade de forma propositiva.

Em particular, compreendemos que através noção escalar da vivência espacial podemos promover a dialogicidade necessária ao enfrentamento dos desafios inerentes às incongruências derivadas das distintas visões de mundo.

### Referências

CHAUÍ, M. **Em defesa da liberdade de expressão**: pig produz culpas e condena sumariamente. Disponível em <<http://www.conversaafiada.com.br>>. Acesso em 31 jul. 2012.

HARBEMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Luis Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ocidente dividido**. Tradução: Luciana Villas Boas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Teoria da adaptação**. Tradução de Luis Sérgio Repa. Folha de São Paulo, p. 01-03. <<http://www.atualaula.vilobol.uol.com.br/Habermas.htm>>. Acesso em 21 dez. 2006.

MASSEY, F.; KEYNES, M. **Filosofia e Política da espacialidade: algumas considerações**. GEOgrafia, Revista de Pós-graduação em Geografia da UFF, Niterói, v. 6, n. 12, p. 07-23, 2004.

PRIGOGINE, I.; STENGER, I. **Order out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature**. London UK and New York US: Verso, 2017.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Economia espacial. Críticas e alternativas**. São Paulo: Hucitec, 1979.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SUERTEGARAY, D. S. **Espaço geográfico uno e múltiplo**. Scriptia Nova, n. 93, 2001.

*Recebido em Out. de 2021.  
Publicado em Dez. de 2021.*