

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF – FILO**

JOSÉ GILLIARD SANTOS DA SILVA

**A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO E O INTERACIONISMO
SIMBÓLICO EM G. H. MEAD: contribuições para o Ensino de Filosofia no
Ensino Médio.**

**CAICÓ
2019**

JOSÉ GILLIARD SANTOS DA SILVA

**A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO E O INTERACIONISMO
SIMBÓLICO EM G. H. MEAD: contribuições para o Ensino de Filosofia no
Ensino Médio.**

Proposta de Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia- PROF-FILO da Universidade Federal do Paraná em parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte como requisito final da pesquisa e Intervenção filosófica para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

ORIENTADORA: Drª. Shirlene Santos Mafra
Medeiros

Caicó
2019

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586e Silva, José Gilliard Santos da
A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO
E O INTERACIONISMO SIMBÓLICO EM G. H. MEAD:
contribuições para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio.. /
José Gilliard Santos da Silva. - Caicó, 2019. 123p.

Orientador(a): Profa. Dra. Shirlene Santos Mafra
Medeiros.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Filosofia). Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte.

1. Experiência no Ensino de Filosofia.. 2. Agir
Comunicativo.. 3. Interacionismo Simbólico.. 4. Formação
Social do Sujeito.. 5. Teoria Crítica.. I. Medeiros, Shirlene
Santos Mafra. II. Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO – da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus Caicó, em cumprimento às exigências legais como requisito final à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovado em: 06/05/2019

BANCA EXAMINADORA

Drª. Shirlene Santos Mafra Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Prof. Drª. Rita Maria Radl Philipp
Universidade Santiago de Compostela - USC

Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

*Dedico este trabalho a todos os professores e professoras, que fizeram e
continuam fazendo, parte de minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, coragem e fé nessa difícil jornada em busca de meus objetivos.

A minha família. Meu pai, Francisco (Tico), minha mãe, Viviene e minha irmã Arijany, pelo total apoio e dedicação em todos os momentos da minha vida. E pelo respeito e incentivo em relação a minha escolha pela Filosofia. Todas as minhas conquistas sempre lhes serão dedicadas.

A Tuylla, minha esposa e companheira de todas as horas, sempre paciente e compreensiva, que me ajudou a superar todas as dificuldades dessa árdua, porém gratificante, caminhada.

A minha orientadora Shirlene Santos Mafra Medeiros, pela paciência, dedicação e compreensão, durante esse percurso, e pelas considerações valiosas que tornaram possível a construção presente trabalho. Sem os seus incentivos jamais teria chegado a essa conquista.

A Rita Maria Radl Philipp e Galileu Galilei de Medeiros. Suas observações e contribuições foram imprescindíveis para desenvolvimento do trabalho.

A Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, instituição na qual iniciei meu trabalho docente e continuo trabalhando. O presente trabalho não teria sentido sem a referida escola.

A todos os colegas e amigos de trabalho da Escola Joaquim José de Medeiros, pelo apoio e incentivo. A dupla gestora, Tadeu e Jerusa que prestaram total apoio a realização da pesquisa e também aos estudantes que fizeram parte dessa jornada. Um agradecimento em especial a Milagres (Mila), pelas críticas, sugestões e correções de meu trabalho.

Ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a Presidenta Dilma Rousseff, pelos investimentos e incentivos na Universidade Pública, tanto na graduação como na pós-graduação, possibilitando o acesso de estudantes das classes mais baixas e menos favorecidas (no qual sou um desses) à níveis de capacitação reservados historicamente a elite brasileira.

*“Quando eu vim do sertão,
seu môço, do meu Bodocó
A malota era um saco
e o cadeado era um nó
Só trazia a coragem e a cara
Viajando num pau-de-arara
Eu penei, mas aqui cheguei.”*

Luiz Gonzaga

LULA LIVRE!

RESUMO

O presente trabalho intitulado “A experiência na formação social do sujeito e o interacionismo simbólico em G. H. Mead: contribuições para o ensino de filosofia no ensino médio”, tem como objeto de estudo a análise das bases epistemológicas e conceituais do Interacionismo Simbólico no pensamento filosófico de George Herbert Mead e suas contribuições para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Busca-se analisar no contexto do interacionismo simbólico, a importância da experiência e da formação social do sujeito, com base nas ideias de George Herbert Mead e, sempre que possível, estabelecer um diálogo com o Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, articulada à uma ação educativa realizada na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, no município de Cruzeta/RN, localizada no sertão do Seridó. A pesquisa consiste em desenvolver, aplicar e avaliar uma metodologia de ensino de filosofia na escola pública, orientada numa perspectiva de identificação, problematização e busca por soluções de problemas com base em estudos da tradição filosófica e sua devida contextualização. A filosofia seria uma espécie de mediadora e guia, entre as diferentes formas de conhecimentos presente nas vidas dos estudantes, e teria o papel fundamental de organizar e articular criticamente, de acordo com seu contexto e necessidades, as diversas nuances dos saberes. As bases epistemológicas da pesquisa foi a Teoria do interacionismo simbólico, tais subsídios teórico-metodológicos ancoram-se nas ideias do filósofo norte-americano George Herbert Mead (1972, 1992, 2002), Herbert Blumer (1980), e dialoga, sempre que necessário, com Habermas (1982, 1989, 2000, 2002, 2006b, 2012), Radl-Phillipp (1991, 1996, 1998, 2014), Joas (1999), Casagrande (2012), Dalbosco (2010, 2017) e Medeiros (2008, 2010, 2016), entre os outros. A relevância da pesquisa, justifica-se, inicialmente, pelo fato de ser a primeira experiência prática de ensino, no Brasil, baseada no interacionismo simbólico de George Herbert Mead e suas contribuições para compreender a sociedade contemporânea; em segundo lugar, pela necessidade de se construir alternativas contra-hegemônicas de ensino, valorizando as experiências dos sujeitos, suas vivências diárias, buscando a constituição de uma ética e resolução de problemas.

Palavras-Chave: Experiência no Ensino de Filosofia. Interacionismo Simbólico. Formação Social do Sujeito.

ABSTRACT

The currenty study entitled "THE EXPERIENCE IN THE SOCIAL FORMATION OF THE INDIVIDUO AND THE SYMBOLIC INTERACTION IN G. H. MEAD: methods for Teaching Philosophy in High School", aims to analyze the epistemological and conceptual basis from Symbolic Interactionism in George Herbert Mead's philosophical thought and his contributions to the teaching of Philosophy in high school. It aims analyze from context of symbolic interactionism, the importance of experience and social formation of the individual, based on George Herbert Mead's ideas and, whenever possible, establish a relationship with the Communicative Act of Jürgen Habermas. The research will be perform out at Joaquim José de Medeiros State School, in Cruzeta City / RN. It consists of developing, applying and evaluating a methodology of philosophy teaching in the public school, oriented in a perspective of identification, problematization and search for solutions of problems from works of the philosophical tradition and their contextualization. Philosophy would be a kind of mediator and guide, among the different forms of knowledge present in the live of students, and would have the fundamental role of organizing and critically articulating, according to their context and needs, the diverse nuances of knowledge. The epistemological bases of the research were the Theory of symbolic interactionism, such theoretical-methodological subsidies are substantiated in the ideas of the American philosopher George Herbert Mead (1972, 1992, 2002), Herbert Blumer (1980), and dialogue, whenever necessary (1991, 1996, 1998, 2014), Joas (1999), Casagrande (2012), Dalbosco (2010) and Medeiros (2008, 2010, 2016)with Habermas (1982, 2000, 2002, 2006b, 2012), Radl-Phillipp), among others. The relevance of research is justified, initially, by the fact that it is the first practice experience of teaching in Brazil, based on the symbolic interactionism of George Herbert Mead and his contributions to understand contemporary society; second, by the need to construct co unter-hegemonic alternatives to teaching, valuing the individuals' experiences, their daily experiences, seeking the constitution of an ethics and problem solving.

Keywords: Experience in Philosophy Teaching. Symbolic Interactionism. Social Formation of the Individual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pelotão – Violência de gênero e étnica	84
Figura 2: A violência contra a Mulher e suas múltiplas facetas	84
Figura 3: Socialização dos trabalhos da extensão com a comunidade educacional.	85
Figura 4: Reflexividade sobre a violência no País.....	85
Figura 5: Formas de Violência e suas facetas.....	86
Figura 6: Formas de Violência e suas facetas.....	86
Figura 7: Construção da sala ambiente de História.....	87
Figura 8: Construção da sala ambiente de Biologia	87
Figura 9: Construção da sala ambiente de Biologia	88
Figura 10: Construção da sala ambiente de Filosofia, Geografia e Sociologia	88
Figura 11: Construção da sala ambiente de Filosofia, Geografia e Sociologia	89
Figura 12: Construção da sala ambiente de Filosofia, Geografia e Sociologia	89
Figura 13: Mito da Caverna: Construção da sala ambiente de Filosofia, Geografia e Sociologia.....	90
Figura 14: Visita dos professores Dr. Antônio Júlio – UERN e Dr. Marcos Figueira (UFRN) à experiência da escola.	90
Figura 15: Ágora Filosófica: “A Ascenção do comportamento totalitário em nossa sociedade”.....	93
Figura 16: “A Ascenção do comportamento totalitário em nossa sociedade”.....	93
Figura 17: “A Ascenção do comportamento totalitário em nossa sociedade”	94
Figura 18: Apresentação e explicação da proposta de trabalho.....	97
Figura 19: Momentos de pesquisa e leitura.....	99
Figura 20: Momentos de pesquisa e estudos.....	99
Figura 21: Oficina de técnicas de elaboração de roteiros.....	101
Figura 22: Oficina de técnicas de elaboração de roteiros.....	101
Figura 23: Oficina de técnicas de gravação e edição de vídeos	102
Figura 24: Oficina de técnicas de gravação e edição de vídeos	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA E O INTERACIONISMO SIMBÓLICO: A PASSAGEM DO PARADIGMA DA CONSCIÊNCIA PARA O DA COMUNICAÇÃO INTERSUBJETIVA.....	17
2.1 EXPERIÊNCIAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: CONTRA OU A FAVOR?.....	18
2.1.1 Filosofia na Educação Básica: entre a Universidade e a Escola.....	20
2.1.2 Filosofia: como e o que ensinar?.....	24
3 O PRAGMATISMO FILOSÓFICO E O INTERACIONISMO SIMBÓLICO: INFLUÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS.....	30
3.1 A EPISTEMOLOGIA DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO EM GEORGE HERBERT MEAD	37
3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE MEAD PARA O PENSAMENTO DE JÜRGEM HABERMAS: APROXIMAÇÕES ENTRE TEORIA CRÍTICA E INTERACIONISMO SIMBÓLICO.	41
3.3 AS PREMISSAS DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO: PERSPECTIVAS PARA O EXERCÍCIO DO FILOSOFAR	49
3.4 O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO.....	55
4 A FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO E A IDENTIDADE FILOSÓFICA DOCENTE: PERSPECTIVAS LEGAIS E O RECONHECIMENTO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	60
4.1 O ENSINO DE FILOSOFIA E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: INTELIGÊNCIA REFLEXIVA.....	60
4.2 DEBATES DAS INTERFACES DOS FUNDAMENTOS PARA FORMAÇÃO SOCIAL DO FILÓSOFO.....	64
5 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO E O ENSINO DE FILOSOFIA.....	68
5.1 APORTES TEÓRICOS - METODOLÓGICOS	68
5.2 INTERACIONISMO SIMBÓLICO NA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	73

6. A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA E O INTERACIONISMO SIMBÓLICO NA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM JOSÉ DE MEDEIROS	75
6.1 ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM JOSÉ DE MEDEIROS: UMA HISTÓRIA, MUITAS VIDAS.....	75
6.2 INTERACIONISMO SIMBÓLICO, ENSINO DE FILOSOFIA NA AÇÃO EDUCATIVA.....	80
6.2.1 “O alto preço do silêncio e o cuidado interativo: a violência em suas múltiplas dimensões individuais e sociais”; segundo a Construção das salas ambientes estimuladores de aprendizagem.	83
6.2.2 Construção de salas ambientes estimuladores de aprendizagem.	86
6.2.3 Ação educativa: o ensino de filosofia como Ágoras filosóficas.....	90
6.3 AÇÃO EDUCATIVA “EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO AGIR COMUNICATIVO NAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM JOSÉ DE MEDEIROS EM CRUZETA-RN”.....	94
6.3.1 Ação Educativa: Desigualdade social e violência nos diferentes espaços.	96
6.3.2 Os resultados da pesquisa e proposição metodológica.....	103
6.3.3 Análise e interpretação dos dados	104
6.3.4 Resultados das entrevistas semiestruturadas	106
7 CONCLUSÕES	114
REFERÊNCIAS.....	118

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo de temáticas do pensamento da Escola de Frankfurt, especificamente os problemas abordados por Adorno, Horkheimer, e posteriormente Habermas, surge nas discussões em sala de aula no período da graduação de filosofia, em disciplinas como “Filosofia Contemporânea II”, “Atividades Filosóficas V” e Educação Sociedade e Cultura, onde foi oportunizado estudos de “Habermas e a Educação”. Tal interesse se concretiza, num primeiro momento, nas discussões apresentadas no corpo teórico da Escola de Frankfurt no trabalho monográfico de graduação, com os estudos da análise do conceito de Indústria Cultural em Adorno e Horkheimer. Num segundo momento, com base na experiência desenvolvida na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros-EEJJM, situada na cidade de Cruzeta, Estado do Rio Grande do Norte, sobre a possibilidade e viabilidade de experienciar vivências educativas orientadas pelas interações simbólicas; pelos processos de comunicação no interior da instituição escolar; em que permite a formação social do sujeito crítico, reflexivo inserido nos processos de interações sociais, encontramos nas ideias de George Herbert Mead em diálogo com Jürgen Habermas, os elementos teóricos necessários para orientar o presente trabalho.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as bases epistemológicas e conceituais do Interacionismo Simbólico no pensamento filosófico de George Herbert Mead e suas contribuições para o ensino de Filosofia no Ensino Médio buscando viabilizar uma ação educativa na Escola, sendo a filosofia mediadora, articuladora e interpretativa da realidade social, como uma das áreas das ciências humanas, capaz de despertar a criticidade e a construção de saberes interdisciplinares e ou transdisciplinares.

Assim, considerando a diversidade cultural de uma instituição pública e o imperativo de construir diálogos entre as múltiplas dimensões da gestão e as reais necessidades discentes de reconhecer as diferenças individuais e sociais é preciso rever a práxis educativa e intervir filosoficamente na Escola. Quiçá, os sujeitos possam refletir “intersubjetivamente” sobre os problemas educativos, intervir na ação educativa e transformar a realidade. Definir a partir daí: que tipo de homem quer formar e para que sociedade atuar? Além desses aspectos, os sujeitos no contexto de uma sociedade plural e diversa, “precisam” de reconhecimento social e promoção de uma educação crítica-emancipatória e interdependente; constituindo a filosofia

como o eixo articulador e mediador da inter/transdisciplinaridade na escola. Sendo que, os fundamentos epistemológicos dessa experiência de pesquisa dissertativa e de ação educativa foram subsidiados pelos filósofos George Herbert Mead e Jürgen Habermas, o que auferiu uma ação educativa; dialógica experienciada na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros - EEJJM. Essa ação educativa foi¹ e está sendo desafiadora, mas significa romper com a dicotomia entre a teoria e prática, tanto na formação acadêmica filosófica como na intervenção pedagógica na prática educativa.

Podemos articular a visão supracitada a partir da Escola, como exemplo dessa dissonância, e ausência de diálogos. Temos várias perspectivas de Gestão Escolar: administrativa, pedagógica, de sala de aula, de apoio, participativa e estratégica, de resultados que agem, na maioria das vezes de forma desconexa com a realidade do seu público-alvo, de seus professores, de seus funcionários e de seus alunos. Temos a gestão de sala de aula, em que professores que trabalham como se seus alunos ainda que estivessem no século XXI, sua práxis está presa no século XIX e temos alunos (uma parcela significativa) que chegam à escola com uma total apatia ao ambiente. Sem contar com as famílias que entendem (em sua maioria) como a única responsável pelo processo educativo de sua prole. Diante desse cenário, a pergunta mais básica é a seguinte: Como desenvolver um novo modelo de sociabilidade que leve em consideração as individualidades e o diálogo? É nesse contexto que a filosofia de George Herbert Mead e seu diálogo com o pensamento de Jürgen Habermas aparecem como possibilidade de repensar a sociedade além de seus modelos normativos, tendo como horizonte um novo modo de organização, e um nova maneira de desenvolver os diversos tipos de relações, com base no diálogo, nas interações e na racionalidade, buscando, nos contextos das experiências individuais e sociais, desenvolver um olhar investigador e crítico de suas vivências. Como defende, Meneses² (2012) ao enfatizar sobre a leitura de

¹ A oscilação do tempo verbal passado, presente, futuro ocorreu na escrita da dissertação de mestrado por caracterizar-se como uma perspectiva teórico-metodológico na perspectiva do Interacionismo Simbólico. A pesquisa tem uma dimensão social, um sentido e significado efetivado através da linguagem nas interações sociais, (re) construída desde o processo formativo no Ensino de Filosofia na Graduação e Mestrado; na intervenção pedagógica (pesquisador e professor); e pela proposição metodológica para o Ensino de Filosofia. O próprio lócus da experiência formativa, mestrado e ação interventiva assinalar-se por uma “memória experiencial intersubjetiva” (MEDEIROS, 2016), olhar para “si”, para o “outro”, descrita no campo da experiência que impactou a vida do “sujeito” no olhar da realidade.

² Ver Meneses: Na leitura habermasiana dos processos pedagógicos de aprendizagem encontra-se o desenvolvimento do agir crítico por parte dos vários atores sociais envolvidos no âmbito educativo.

Habermas dos procedimentos pedagógicos, de aprendizagem que está em desenvolvimento do agir crítico por parte dos diversos atores sociais entrelaçados no processo educativo.

Assim como o pensamento de Habermas pode nos orientar para entender a educação na sua dimensão interativa e no âmbito das experiências dos vários atores envolvidos nos processos formativos, Mead também, e podemos dizer com uma confiança maior que o próprio Habermas, acentua a importância das relações sociais, da comunicação (linguagem) e do emaranhando de laços culturais que os sujeitos estão envolvidos. Como podemos observar a colocação de Casagrande (2012, p. 117), “A educação consiste, na visão de Mead, num processo social, interativo e simbólico, por meio do qual os educandos respondem a uma situação organizada de aprendizagem”. Nas entrelinhas do processo educacional meadiano, alguns elementos aparecem como elementares para a análise e compreensão de tal fenômeno. Como afirma Casagrande³ (2012), que Mead evidência três elementos acerca da educação: a dimensão social, a linguagem e o processo de formação dos significados e, correlativamente, da consciência de si mesmo.

Nesse contexto, a importância da linguagem (comunicação/diálogo) para a construção de significados e conceitos, imprescindíveis para se pensar a educação em George Herbert Mead, ocorreria nas interações sociais, sendo que, os aspectos sociais devem sobrepor aos interesses individuais⁴, que seria mediada justamente pela linguagem. O foco do presente trabalho e sua importância justifica-se pela necessidade de repensar a sociedade e suas diversas instituições à luz da racionalidade, do diálogo e do emaranhado das relações humanas. Enfatizar o processo de desenvolvimento e formação comportamental, como sendo fundamental para desenvolvimento de uma comunidade plural, crítica e emancipatória.

Esse desenvolvimento crítico toca não só nos educativos como em suas estruturas organizacionais, e deve-se salientar, nesse sentido, o desenvolvimento do currículo a partir do modelo de Ação Crítica. (MENESSES, 2012, p. 16),

³ Ver: Casagrande (2012): Mead dá destaque especial a três elementos, que, sincronizados e conjuntamente, conformam um olhar diferenciado acerca da educação: a importância da dimensão social e da organização da vida da comunidade, com seus valores, ritos de iniciação e de transmissão dos conteúdos culturais, nos processos formativos; a linguagem, enquanto interação social e campo de produção e de reprodução de significados e conceitos; e o processo de formação dos significados e, correlativamente, da consciência de si mesmo. (CASAGRANDE, 2012, p. 117). A aula 38, do curso de ‘Filosofia da Educação’, apresenta uma retomada e uma síntese desses três elementos citados (Cf. MEAD, 2008, p. 177-178).

⁴ Ver: Medeiros (2016, p. 269) os interesses sociais devem se sobrepor aos interesses individuais e pessoais, para a constituição do self social.

Para melhor compreensão do objeto de pesquisa questiona-se: Qual a relevância do Interacionismo Simbólico na construção de uma proposta de metodologia de ensino de Filosofia? Quais as contribuições do pensamento de George Herbert Mead para se pensar os fenômenos sociais e educacionais? Em que sentido, o diálogo entre o pensamento de Mead e Habermas pode contribuir para se pensar uma metodologia de ensino de Filosofia? Apesar de estar alinhado com o pensamento crítico da Escola de Frankfurt, Habermas se dispõe a buscar na Filosofia Social de George Herbet Mead, mais especificamente no Interacionismo Simbólico, o conjunto de conceitos necessários para propor o seu modelo de teoria e de racionalidade que superasse a dicotomia sujeito-objeto no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a presente proposta de trabalho apresenta como objetivo construir uma proposta teórico-metodológica para o ensino de filosofia com base no interacionismo simbólico, que possibilitasse os sujeitos, mediante uma comunicação simbolicamente mediada, construir suas identidades num processo de formação interativa e interdependente. Dessa forma, seria possível construir valores, normas, conhecimentos, racionalmente validados, frutos de elaboração conjunta, participativa. Tal metodologia seria orientada numa perspectiva do Interacionismo simbólico; de identificação, problematização e busca por soluções de problemas com base em estudos da tradição filosófica e sua devida contextualização. No agir comunicativo, a socialização, a linguagem, além da função primordial de promover o entendimento, são responsáveis pela coordenação das atividades orientadas racionalmente, que envolve diferentes sujeitos, em diferentes etapas de interação. No entanto, encontra na Psicologia Social os fundamentos necessários para compreender e propor uma nova forma de agir de pensar, com um viés crítico e reflexivo, que possa conduzir o homem e a sociedade na direção de um mundo emancipado.

Para orientar tal discussão tomaremos como referência principal o texto de Mead, *Mente, Self e Sociedade* (2010), de onde é possível retirar os fundamentos epistemológicos do que vem a ser o Interacionismo Simbólico, além do texto de Blumer, *A natureza do Interacionismo Simbólico* (1980). Ainda sobre os fundamentos epistemológicos do Interacionismo Simbólico e sua relação com o ensino de filosofia, serão utilizadas as importantes considerações presentes nos trabalhos da filósofa e socióloga, Rita Maria Radl Phillip, *Sociologia Crítica*:

perspectivas actuales (1996), *La educación como interacción simbólica* (1991); o trabalho de Hans Joas, *Interacionismo Simbólico* (1999) e as pesquisas de Dalbosco presentes na obra *Pragmatismo, teoria crítica e educação* (2010). Os textos de Cledes Casagrande e Felipe Carreira da Silva, respectivamente *A formação do eu em Mead e Habermas: desafios e implicações à educação* (2012) e *Em diálogos com os tempos modernos: o pensamento político e social de G. H. Mead* (2009), consistem em importantes fontes sobre os elementos do pensamento filosófico de Mead. No tocante as discussões sobre o agir comunicativo em Habermas e sua articulação com o ensino de filosofia, tomaremos como referência as obras *Teoria do Agir Comunicativo. (II) Sobre a crítica razão funcionalista* (2012), *A ética da discussão e a questão da verdade* (2004a), *Verdade e justificação: ensaios filosóficos* (2004b) e *O Discurso Filosófico da Modernidade: doze lições* (2000); igualmente importantes na discussão do agir comunicativo, são textos de Rita Maria Radl Phillip *Teoria crítica y educación* (1991), *La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras em las sociedades modernas* (1998), que nos oferece os fundamentos epistemológicos necessários para alcançar os interesses da pesquisa.

A experiência filosófica meadiana do interacionismo simbólico, permeará toda a dissertação: desde a construção do objeto, ao processo de pesquisa, aos fundamentos teóricos-metodológicos da análise investigativa até a construção de uma ação educativa. O trabalho está dividido em 03 (três) partes.

A primeira parte apresentará a relevância da Experiência Filosófica no Ensino de Filosofia no processo de formação intersubjetiva do estudante, a memória experencial da construção do objeto e o marco teórico do Interacionismo Simbólico e a Formação Social do Filósofo - A Experiência do Ensino de Filosofia e o Interacionismo Simbólico: a passagem do paradigma da consciência para o da comunicação intersubjetiva.

A segunda parte ressalta o referencial teórico-metodológico, os instrumentos, a coleta de dados e método a ser utilizado na interpretação das informações coletadas.

A terceira parte corresponde a Ação Educativa, a epistemologia na prática: A Experiência do Interacionismo Simbólico no Ensino de Filosofia e o exercício do filosofar na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros; a problemática institucional; a epistemologia do filosofar; e os desafios no enfrentamento dos problemas

institucionais e os resultados alcançados com a utilização da metodologia do Interacionismo Simbólico e do Agir Comunicativo nas aulas de filosofia.

A relevância da pesquisa, justifica-se, num inicialmente, pelo fato de ser a primeira experiência prática de ensino, no Brasil, baseada no Interacionismo Simbólico de George Herbert Mead, em segundo lugar, pela necessidade de se construir alternativas contra-hegemônicas de ensino, valorizando as experiências dos sujeitos, suas vivências diárias, buscando a constituição de uma ética e resolução de problemas.

2 A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA E O INTERACIONISMO SIMBÓLICO: A PASSAGEM DO PARADIGMA DA CONSCIÊNCIA PARA O DA COMUNICAÇÃO INTERSUBJETIVA.

A experiência do ensino de filosofia e o interacionismo simbólico, tem como finalidade, fazer uma reflexão sobre o atuar de um professor de filosofia do Ensino Médio, seu papel social, a partir de suas experiências cotidianas, de sua compreensão a respeito do modo como ensinar filosofia e sobre sua tentativa de alcançar uma definição (pessoal) sobre o que é filosofia, entender como esse percurso reflete na sua prática educativa e da possibilidade de construção de caminho para o ensino de Filosofia que leve em consideração as diversas formas de interações sociais, as experiências individuais e sociais dos atores que compõem os processos educacionais.

Portanto, a presente pesquisa e os seus objetivos, dificuldades, dúvidas, como também seus anseios, sonhos e utopias não podem ser dissociados de nosso percurso formativo como professor de Filosofia, desde o ingresso na Universidade, passando pela experiência docente até a pós-graduação. E não poderia ser diferente, se levarmos em consideração nossa opção por estudar os conceitos de Interacionismo Simbólico em George Herbert Mead. Sobre essa relação estreita entre a pesquisa teórica e as experiências individuais e sociais do sujeito, e no presente caso, em nosso percurso formativo como professor de Filosofia, Shirlene Santos Mafra Medeiros, em sua tese de doutorado *“Memórias e identidade social da formação docente em Rio de Contas-Ba, nas décadas de 1920 a 1960: reminiscências das educadoras e educadores de cátedra à universidade”* destaca a importância de compreender a força das memórias experientiais nos processos formativos dos educadores. Nesse sentido, Medeiros (2016, p. 9-10) destaca que a própria escolha do objeto tem sentido e significado para o pesquisador, por ser construído e reconstruído nas interações sociais, no desenvolvimento da linguagem e na experiência:

A partir (...) do campo empírico da pesquisa, surgiu o interesse em estudar a memória social, individual, *habitus* no microcosmo social da vida cotidiana dos velhos educadores e educadoras de Rio de Contas, que edificaram a história da educação dessa polis [...] Assim, ao utilizar George Herbert Mead (2010) como um dos principais idealizadores da Teoria do Interacionismo Simbólico na tese para análise do campo empírico, as minhas experiências sociais no processo formativo, foram utilizadas para apresentar a relevância do processo de interação social construído intersubjetivamente na formação

como mulher educadora vivenciados nas experiências educativas. [...]. Nesse sentido, um pouco da (...) biografia e ou autobiografia do processo formativo, valer-se-á do próprio Mead para expor a relevância desse estudo no campo mnemônico, por uma inferência das concepções meadianas aos estudos da memória de fatos da trajetória de vida pessoal e profissional, articuladas a conduta do pesquisador em seu processo formativo individual/social que torna público na construção da tese. (MEDEIROS, 2016, p. 9-10)

Portanto, orientando-se pelas concepções de Medeiros (2016) para quem o conjunto das experiências, sensações, reminiscências do sujeito pesquisador não deve ser separado de suas pesquisas empíricas e acadêmicas, principalmente dos processos educativos, é que a trajetória de nossa pesquisa, será descrita juntamente com nossas respectivas experiências nesse percurso formativo que encontra-se em constante transformação, construção e reconstrução. Como afirma Medeiros (2016, p. 10) “Dessa forma, o pesquisador é apto de escrever ressalvas, insinuações e descobertas que muitos não visualizam a partir das suas experiências sociais publicando-as”.

Iniciar uma pesquisa sobre ensino de filosofia, principalmente quando se trata do sistema educacional brasileiro, não se configura como uma empreitada simples como possa parecer. Tal proposta torna-se ainda mais complicada quando existe a necessidade de apresentar elementos que contribuam, de alguma forma, para alicerçar o lugar da filosofia numa sociedade cada vez mais tecnicista, cientificista e mercadológica. Dessa forma, antes de partir para uma tentativa de apontar elementos que possam fortalecer a presença da filosofia em nosso sistema de ensino e em nossa sociedade, torna-se necessário analisar alguns problemas que se apresentam toda vez que se abre a discussão sobre a finalidade do ensino de filosofia. Analisar problemas como o debate sobre a inclusão ou exclusão da filosofia do sistema de ensino, muitas vezes defendido pelos próprios filósofos, a falta de perspectivas que envolve a carreira do professor de filosofia na educação básica e problemas envolvendo formação e estudos sobre metodologias de ensino, são fundamentais para compreender o lugar, a importância e os desafios para justificar a presença da filosofia na educação brasileira.

2.1 EXPERIÊNCIAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: CONTRA OU A FAVOR?

O ensino de filosofia no Brasil, mais especificamente na Educação Básica, sempre esteve envolvido em polêmicas, debates acirrados e discussões acaloradas⁵. Desde as questões de caráter legal, que sempre estiveram na base, tanto da exclusão como da inclusão, da filosofia nos currículos brasileiros quanto a questões internas à própria área de conhecimento, os embates são constantes. Dessa forma, o debate sobre inclusão ou exclusão do ensino de filosofia na estrutura educacional brasileira sempre se fez presente. Como aponta Sônia Campaner (2012, p.14),

Se prestarmos atenção no histórico da questão sobre o ensino de Filosofia nos quatro séculos da história da educação no Brasil, inúmeras foram as razões tanto para sua exclusão quanto para sua inclusão nos currículos escolares. E cada momento em que a sua exclusão era colocada em pauta, novas razões eram [e continuam sendo] invocadas para a sua permanência. (CAMPANER, 2012, p.14)

Pode-se observar que, um dos principais problemas enfrentados pela filosofia consiste na tarefa de dar conta de sua validade e finalidade dentro de uma sociedade. E quando se fala em validade, esta refere-se a uma lógica pragmática que orienta os conhecimentos que compõem o seu sistema de ensino. A filosofia a todo instante tem que defender-se e afirmar-se. Assim, afirma Severino (*apud* CAMPANER, 2012, p. 14), ao dizer que a filosofia se vê “de repente (...) solta no tempo e no espaço, diante da desconhecida tarefa de sobreviver por conta própria, de justificar sua própria presença e de definir sua exata contribuição, dizendo para que veio. ” Contudo, diante dessa tarefa dantesca da filosofia de conquistar o seu lugar na sociedade, torna-se necessário analisar os argumentos utilizados para

⁵ De acordo com Oliveira e Oliveira (2012, p. 2) “Na medida em que a Filosofia como matéria escolar oscilou desde os primeiros projetos e leis educacionais, o currículo dessa disciplina vivenciou períodos de instabilidade e estabilidade na educação brasileira. Por isso, falar sobre o ensino de filosofia significa vivenciar diferentes momentos históricos de sua condição de disciplina na educação. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o ensino de Filosofia apresenta seus primórdios no período que abrange os séculos XVI e XVII, representado pelo período colonial e a chegada dos primeiros professores de Filosofia, os jesuítas; No século XVIII e XIX, demarca a falta de consistência da disciplina por causa de várias mudanças em regulamentos e decretos. A partir do século XX, a Filosofia é reconduzida ao quadro de disciplinas obrigatórias para o ensino médio, mesmo com o caráter profissionalizante da educação. Mas é no século XXI em que há obrigatoriedade da disciplina nas três séries do ensino médio. Destaca-se a Filosofia novamente incluída no processo educacional. Dessa forma, é preciso entender que uma análise do panorama curricular da Filosofia e de seu ensino pressupõe, como condição, a investigação das possibilidades de sua existência na formação histórico-social da educação brasileira, pois estudar o campo curricular da Filosofia é compreender a condição da própria educação, por isso é preciso situar ao mesmo tempo a educação ao longo de sua formação na história e na sociedade. Nesse sentido, o ensino de Filosofia é justificado, na medida em que se afirma como a realidade da própria educação, pois reivindica o direito de ser incluída no processo de formação dos seres humanos. ”

defender sua permanência e necessidade na Educação básica. Dos argumentos utilizados historicamente em defesa da filosofia, pode-se destacar três como sendo os mais citados, inclusive em nossos dias. Como defende Campaner (2012, p. 14-15) “Uma das garantias de sua sobrevivência está na contribuição que a Filosofia tem a dar para a formação de uma vida ética e política” bem como a ideia de que a “Filosofia contribuiria para a formação da consciência crítica dos estudantes e a Filosofia promoveria o diálogo entre as várias disciplinas.” Apesar da coerência e importância de tais argumentos, o que ocorreu – e continua ocorrendo –, é a existência de um vácuo entre o interesse de colocá-los em prática e a sua realização de fato. Não é o momento de discutir os fatores que contribuem para o que pode ser chamado de “ideal” de modelo de ensino de filosofia e o modo real como tal é praticado, mas apenas de analisar alguns dos problemas que permeiam o ensino de filosofia no Brasil.

2.1.1 Filosofia na Educação Básica: entre a Universidade e a Escola.

Esse distanciamento entre a Universidade e a escola, que se tornou tão evidente, se insere num contexto onde a minha formação, se deu num espaço de tempo que se inicia em 2006 e finaliza em 2012. Nesse período, as transformações no ensino filosofia foram relativamente grandes. Isso porque, em 2008, por força de lei⁶, a filosofia foi incluída nos currículos do Ensino Médio. Durante esse período formativo, uma questão fundamental de ordem interna (de ordem interior e particular daqueles que fazem o saber filosófico), que envolve a formação de professores de filosofia e sua respectiva atuação na educação básica, configura-se a partir da discussão que pretende distinguir professores de filosofia e filósofos

O conflito entre os estudiosos da filosofia é marca registrada dessa área de conhecimento. Como afirma Gallo (2009, p. 10) “Não são poucos os professores universitários de filosofia que são contrários ao seu ensino na educação média.” Independentemente dos argumentos, favoráveis ou contrários, a respeito do lugar da filosofia na educação básica, esse debate leva a uma crise de identidade do professor de filosofia do Ensino Médio. Esses profissionais convivem

⁶ BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

constantemente com os discursos da importância desse componente curricular e, ao mesmo tempo, com a defesa acirrada da incompatibilidade dessa área de conhecimento com a educação básica. Essas discussões internas e externas, acabam por provocar uma certa pobreza nas pesquisas sobre o ensino de filosofia, como um distanciamento entre os desafios que esse tipo de ensino exige com os modos de organização dos cursos de formação de professores de filosofia. Esse panorama se volta para uma angustiante indefinição sobre o que é e o que ensina um professor de filosofia do Ensino Médio, como afirma Gallo (GALLO apud MATOS, 2014, p. 12) “A questão da identidade do filósofo ronda nossas conversas e poucas vezes temos a coragem de enfrentar essa indagação sobre o nosso trabalho.” Como resultado desse conflito interno sobre o se a filosofia deve fazer parte da formatação dos currículos da educação básica, observa-se um distanciamento entre os cursos de formação de professores e a realidade da escola pública, seus problemas e conflitos. Nos últimos dez anos, o ensino de filosofia tem passado por grandes modificações, desde a inclusão da obrigatoriedade⁷ no ensino médio em 2008 por força de lei, passando pelo aumento da procura pelos cursos de Filosofia e, consequentemente no modo como a formação de professores de filosofia passou a ser percebido pelas Universidades. Contudo, a formação do professor de filosofia do Ensino Médio, estava se adequando a essa nova realidade, tentando acompanhar esse novo caminho, mas de forma muito mecânica e superficial, como afirma Gallo (2009, p. 10),

A formação do professor de Filosofia, quando se dá, acontece por esforço e mérito de professores universitários de disciplinas como “metodologia do ensino de filosofia” e/ou “práticas de ensino em filosofia/estágio supervisionado, isolados nas instituições em que atuam. Ou então acabam ficando a cargo do próprio licenciando, que, quando se vê em sala de aula, age intuitivamente, tendendo a buscar como modelos a serem imitados e modelos a serem recusados seus próprios professores, sua própria experiência de ensino universitário. (GALLO, 2009, p. 10)

A organização curricular nos cursos de Licenciatura⁸ em Filosofia, mesmo com a sua obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio, e em muitas escolas,

⁷ BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

⁸Como afirma Campaner (2012, p. 29), “As diretrizes curriculares do Curso de Filosofia, elaboradas a partir da LDB publicada pelo MEC em 20/12/1996, propõem o seguinte: Os cursos deverão formar bacharéis e/ou licenciados em Filosofia. O bacharelado deve caracterizar-se pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao

principalmente na rede privada, no Ensino Fundamental, ainda seguia um modelo mais próximo da formação de bacharéis, ou seja, uma formação mais acadêmica e voltada para a pesquisa e não propriamente para a vocação pedagógica. Apesar de que, em termos práticos, no que tange a atuação docente e em termos legais, não exista grandes diferenças entre Bacharelado e Licenciatura, o que é possível de ser observado, era uma certa lacuna, nas licenciaturas, do referencial pedagógico e metodológico. Como resultado desse processo formativo, voltado mais para a pesquisa acadêmica do que para o fazer pedagógico, que ao chegarem nas salas de aula do ensino médio, os novos professores percebem que os problemas e as dificuldades discutidas e estudadas na Universidade, que deveriam ser esperados no cotidiano de uma escola, são incrivelmente maiores e mais complexos. Contudo, é necessário observar que, apesar das inúmeras dificuldades – políticas e estruturais - nos últimos anos os cursos de licenciatura⁹ em filosofia têm repensado constantemente sua organização curricular para oferecer uma formação cada vez mais condizente com a realidade da escola pública e os diversos problemas que fazem parte desse contexto, e colocar a filosofia como o saber que possa contribuir para a problematização dessas diversas situações (problemáticas morais, políticas, estéticas, econômicas, científicas, etc.) e possibilitar aos estudantes maneiras diferentes de compreender a realidade em que vivem. Como defende Matos (2014, p.16),

As Universidades estão envolvidas também com a formação inicial e continuada de docentes. Pensamos que é esse o 'locus' por excelência para que tal formação ocorra. Entretanto, os Cursos de Licenciaturas demandam ser repensados, considerando todo o debate e as possibilidades efetivas das alternativas apresentadas pelos pedagogos, metodólogos, docentes e pesquisadores do tema. Contudo, o empenho em buscar a melhor qualidade desses cursos implica, para nós, o reconhecimento da centralidade da pessoa, o que aponta para a busca de uma relação

magistério superior. A licenciatura estaria orientada, sobretudo, para o ensino da Filosofia no nível médio. Ambas as graduações devem oferecer substancialmente a mesma formação básica, em termos de conteúdo e de qualidade, com uma sólida formação de História da Filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas e sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere. Bacharelado e Licenciatura diferenciam-se antes pelas suas finalidades, sendo que do licenciado se espera uma vocação pedagógica que o habilite para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. O bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica para a reflexão transdisciplinar. ”

⁹ Da mesma forma Matos (2012, p. 17) chama a atenção para o fato de que “É necessário e urgente repensar a formação inicial de professores (as) em cursos de Licenciaturas neste país. Porém, não com propostas absurdas que somente ajudam a denegrir ainda mais a nós docentes e tendem a eliminar as Licenciaturas, oferecendo uma formação duvidosa que certamente poderá aligeirar, mas jamais oferecer aos novos professores uma adequada formação pedagógica. ”

professor/aluno caracterizada pelo diálogo honesto, num ambiente de saudável participação e de encontro pessoal, que proporcione a ambos realizarem a síntese possível entre as variadas dimensões de seu próprio ser. (MATOS, 2014, p.16)

A mudança na postura dos Cursos de Licenciatura em Filosofia, demonstra a preocupação das Universidades em oferecer aos estudantes e a sociedade como um todo, a possibilidade de acesso a saberes e bens culturais, antes reservados a uma pequena parcela da população, e como afirma Matos (2012, p.16) “oferecendo à juventude do povo e da sociedade em geral agentes de transformação críticos e criativos que lhe possibilitem o acesso aos bens da cultura e a participação cidadã na construção do mundo melhor.” Dessa forma, os professores de filosofia começam a perceber de forma mais imperativa que o contexto social, cultural e econômico de nosso público-alvo, constituem fatores preponderantes para compreender o processo ensino-aprendizagem, e principalmente em filosofia. Inicia-se, assim, um processo de desconstrução da ideia que pensava, mesmo que de forma camuflada, a filosofia como um saber pertencente a um pequeno público de pessoas, intelectualmente superiores, por isso mesmo, distante de uma educação massificada¹⁰, mesmo no âmbito das licenciaturas. Como afirma Rodrigo (2009, p. 9-10) “Mesmo que a educação universal permaneça um ideal ainda distante, a massificação do ensino médio tornou-se um fato a partir das últimas décadas do século passado, quando estratos sociais menos privilegiados passaram a ter acesso a esse nível de escolarização”.

¹⁰ O sentido do termo “massificação” está relacionado ao processo de ampliação do direito e acesso a educação, no contexto de uma política de democratização do ensino. Consequentemente, diante de uma popularização do ensino surge a questão da qualidade, ou seja, ao se ampliar a oferta de ensino as massas, isso implicaria em perca de qualidade também? Em nossa compreensão, não. Rodrigo (2009, pag. 9), coloca a questão nos seguintes termos: “O primeiro passo é justamente colocar em questão o pressuposto subjacente à tese da relação contraditória entre quantidade e qualidade: o ensino tem que ser necessariamente inferior para que fique ao alcance de todos? Assumir uma postura política comprometida com um projeto de democratização do acesso ao saber, mas que responder negativamente à indagação posta anteriormente, implica criar condições pedagógicas capazes de viabilizar, dentro de limites inevitáveis, uma educação de qualidade para todos”. Esse mesmo questionamento a respeito da massificação da educação escolar se estende ao ensino de filosofia. Logo, pode-se argumentar que a popularização do ensino de filosofia poderia levar a uma perca de sua qualidade. Do mesmo modo a resposta a essa pergunta, no contexto de nossa pesquisa, também seria negativa, ou seja, não implicaria em perca de qualidade. Nessa mesma linha de raciocínio, Rodrigo (2009, pag. 10), defende que “Diante da nova realidade posta pela massificação, o ensino de filosófico generalizado passou a ser visto por muitos como uma exigência democrática. Jacques Derrida, pensador francês que participou desse debate na França, propôs que o ensino de filosofia se processasse tomando como ponto de partida o princípio ético do ‘direito à filosofia para todos’”.

2.1.2 Filosofia: como e o que ensinar?

Mediante o meu percurso formativo, percebi, ao chegar na sala de aula, que a Universidade apenas apontava alguns caminhos, mas que a tarefa de ensinar filosofia no Ensino Médio deveria passar pelo doloroso processo experiencial. O medo veio com a constatação de que não havia estudado e me preparado o suficiente para esse desafio. Sem contar com a inexistência de uma política estatal de formação continuada¹¹, não apenas para a área de filosofia, mas para as demais vertentes de conhecimentos e componentes curriculares. De imediato não conseguia perceber que contexto social, cultural e econômico de nosso público-alvo, eram fatores preponderantes para compreender o processo ensino-aprendizagem, principalmente em filosofia.

Como lecionar filosofia para um público com características e necessidades variadas, consiste em outro problema bastante presente nas discussões sobre a defesa da filosofia no ensino básico brasileiro. Somado a essa problemática, existe o fato de que, o ensino de filosofia na rede pública, se dá apenas no Ensino Médio, o que dificulta a prática do professor, que terá como meta inicial construir os alicerces do seu trabalho, de sua disciplina e de sua postura como educador. A busca por uma compreensão sobre o que e como ensinar filosofia na rede pública, segundo Cotrim (2013, p. 415), passa pela necessidade de:

Entendermos que a finalidade fundamental do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio é colaborar, junto com outras disciplinas, em despertar no jovem estudante uma consciência **crítica** e **emancipadora**. É contribuir para suas descobertas, especialmente no que tange ao caráter problemático da realidade, sempre vivida e interpretada através dos filtros cognitivos, culturais, etários, ideológicos de que dispomos cada um de nós ou que nos são impostos. É ajudá-lo a perceber que nosso pensar, sentir e agir baseia-se em boa medida em pressupostos ou crenças construídas socialmente, os quais devem ser explicitados para que nossas percepções e escolhas sejam menos limitadas e condicionadas por forças “invisíveis”. É, enfim, iniciar-lo em uma prática constante e progressiva que lhe poderá ser útil, como uma fiel companheira, em diversos momentos de sua existência, seja como indivíduo, seja como membro de uma coletividade ou cidadão do mundo. (COTRIM, 2013, p. 415)

Portanto, o ponto de partida do trabalho docente seria essa identificação de problemas do cotidiano, a sua devida problematização e elucidação dos saberes e

¹¹ “A formação continuada constitui uma necessidade intrínseca para os profissionais de Educação e não deverá ser considerada como momentos de atualização, pois se integra a um processo permanente de desenvolvimento profissional e considera a problematização decorrente do exercício das atividades docentes”. (MATOS, 2014, p. 18).

conhecimentos envolvidos e busca por soluções, interpretações e ações permeadas pelo viés crítico e emancipador¹². Obviamente, essa estrutura lógica de trabalho, não consiste num trabalho de fácil execução. Mesmo diante das inúmeras dificuldades comuns a todas as outras áreas de conhecimento, acresce à filosofia a falta de tempo para a realização de um trabalho mais elaborado, ainda existem as cobranças institucional e familiar (em muitos casos) da preparação do estudante do ensino médio para o ENEM. Como alternativa para superar essa dificuldade, se adota uma perspectiva histórica da filosofia, tentando aproximar e relacionar as diversas problemáticas abordadas e discutidas ao longo da tradição filosófica, com os problemas, as inquietações e desafios presentes no cotidiano de nossos estudantes. Nessa perspectiva, segundo Cotrim (2013, p. 416)

[...] consideramos indispensável conduzir o aluno a uma investigação sobre o repertório de soluções ou respostas oferecidas pela **tradição filosófica** ao longo da história. Esse repertório deveria ser suficientemente variado para oferecer ao aluno um leque básico de opções como ferramentas para a construção de seus próprios conceitos, sua própria visão, seu próprio caminho. De outra forma, não teríamos filosofia, mas sim doutrinação. . (COTRIM, 2013, p. 416)

Outro aspecto a ser ressaltado, nessa busca por uma definição sobre como ensinar filosofia, é a ênfase e a abertura para o diálogo (discurso) como fio condutor desse processo de ensino-aprendizagem. O diálogo, representa a possibilidade de construção de novas perspectivas de compreensão e interpretação dos diversos fenômenos e problemas do cotidiano, e encarna a possibilidade de desenvolver um

¹² Os conceitos de crítica e emancipação, no contexto do trabalho docente e das práticas educativas se referem a ideia que o processo educativo deve possibilitar aos sujeitos, formação (autoformação), numa perspectiva hermenêutica-crítica, a possibilidade de refletir, dialogar, propor alternativas para o agir educativo. Nesse sentido, os estudantes não seria apenas receptáculos de informações e meros peões no jogo das teorias educacionais e da estrutura burocrática do Estado que, impõe de forma unilateral, os diversos parâmetros e programas educacionais, sem levar em consideração as expectativas desses sujeitos, suas experiências cotidianas, seus valores e ideias. Portanto, o sentido de crítica e emancipação na presente pesquisa, está relacionado com os pressupostos da Teoria Crítica. Nesse sentido afirma Radl Philipp (1991, pag. 61), “De un concepto epistemológico-hermenéutico-crítico como el aquí presentado se desprende de forma perceptible que una teoría de la Educación (o de Ciencias de la Educación) ha de englobarse dentro del mismo paradigma y debe basarse en la meta de la emancipación para el ser humano, entendiendo que un constructo conceptual como el de la emancipación se opone a cualquier definición unilateral mediante intenciones asimismo unidimensionales por parte de los agentes de la educación (institución, profesor, etc.). En lo relativo al mencionado concepto hay que diferenciar al menos dos niveles, a saber, el nivel teórico donde solamente podemos proceder a una definición negativa, es decir, que hay una serie de comportamientos, actos, etc. que son claramente incompatibles con la meta de emancipación (por ejemplo exigencias, represiones, etc. que sirven a unos intereses determinados), y el nivel práctico, donde justamente en el proceso comunicativo se concretiza en cada situación educativa el significado de emancipación para el sujeto como un significado interactivo que se constituye en la relación entre sujetos.”

novo modo de pensar (razão) e agir (ação), tanto na perspectiva individual, como coletiva. Tal perspectiva tem como fundamento a ideia de uma razão comunicativa, desenvolvida por Habermas (2000, p. 438), que à apresenta da seguinte maneira:

Essa racionalidade comunicativa lembra as mais antigas representações dos logos, na medida em que comporta as conotações da capacidade que tem um discurso de unificar sem coerção e instituir um consenso no qual os participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas e parciais em favor de um acordo racionalmente motivado. A razão comunicativa manifesta-se em uma compreensão descentrada do mundo. (HABERMAS, 2000, p. 438)

A escolha do diálogo, como elemento estruturante das aulas de filosofia, além de possibilitar um leque maior de abordagens e interpretações das várias problemáticas do universo dos estudantes, também consiste numa estratégia de atrair mais a atenção e concentração do aluno, no decorrer dos trabalhos.

Todo o percurso apresentado, com bases nas experiências envolvendo o processo de ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio, todas as discussões envolvendo a formação, as metodologias, as abordagens pedagógicas, são perpassadas por uma questão estrutural e fundamental: o que é a filosofia? O modo como o professor lida com essa pergunta, a sua definição pessoal, intrínseca a sua formação, consiste num elemento que permeia sua prática em sala de aula. Para Tomazetti (2014, p. 32) as “didáticas, metodologias, formas e objetos de avaliação não estão separados de uma noção de Filosofia, como durante muito tempo foi considerado.” As discussões giram em torno da questão se o que está sendo trabalhado na educação básica, consiste num ensino filosófico ou uma mera reprodução histórica da filosofia. Contudo, a própria interrogação sobre o que é a filosofia, que vem sendo feita a milênios, comporta em si um questionamento filosófico, como afirma Tomazetti (2014, p. 32) “A necessária justificação de um fazer filosófico efetivo em sala de aula é, em si, uma resposta filosófica e exige, pois, o debate e a definição de um dos temas centrais da história da Filosofia: ‘O que é a Filosofia?’ ”

O embate que envolve a questão central a respeito de uma possível definição do que seja a filosofia, é permeado pela questão de saber até que ponto o que foi feito e o que está sendo feito é Filosofia (ou o filosofar) ou história da Filosofia. Para alguns pesquisadores da área Ensino de Filosofia na Educação Básica, essa dicotomia já é uma questão superada. Como aponta Ghedin (2009, p. 23),

Não há como fazer filosofia sem inserção na tradição filosófica, mas é possível filosofar pondo essa tradição entre parênteses. Com efeito, para fazer filosofia, é preciso assumir uma posição diante da tradição, conhecer sua história, trajetória, expressões, momentos significativos, modos de ser. Não para nos tornar eruditos, mas para compreender que nosso modo de pensar, viver, existir, querer e organizar o conhecimento tem uma gênese e constitui um valor cultural fundamental para a educação e para a constituição da sociedade contemporânea, com todas as suas contradições. (GHEDIN, 2009, p. 23)

A superação da dicotomia sobre o ensino de filosofia – ensinar história da filosofia ou ensinar a filosofar -, não coloca um fim aos problemas enfrentados pelo ensino de filosofia na Educação Básica. O ensino de filosofia nos currículos das escolas públicas brasileiras, se depara com um novo problema, a saber, qual o lugar da filosofia na educação básica depois da reforma empreendidas no Ensino Médio, pelo PLV 34/2016¹³, que retira novamente a obrigatoriedade de seu ensino. A tarefa da filosofia se volta, novamente, para a necessidade de conquistar e consolidar o seu espaço na educação pública brasileira. Como defende Ghedin (2009, p. 25), “Entendo que o ensino de Filosofia no espaço da escola é uma problemática atual e não devidamente considerada. De um lado há o reconhecimento social de sua importância e necessidade; de outro, a carência de propostas de cunho metodológico.” A luta por espaço e por reconhecimento social, passa necessariamente pelo desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem, que apontem a relevância do saber filosófico para a sociedade e para os sujeitos que a compõem.

Tomando como base essa conjuntura econômica e social na qual nosso modelo educacional (modelo tecnicista e de fragmentação e especialização de conhecimentos)¹⁴ está inserido e encontra-se fortemente influenciado, bem como a

¹³ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho; e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2015; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

¹⁴ O modelo educacional referido (tecnicista e de fragmentação e especialização de conhecimentos) é reflexo de um tipo de sociedade marcada pelos interesses e ideias técnico-instrumentalistas, que tem como expressão um sistema educacional engessado, vertical, hierarquizado e unilateral. Nesse modelo, a escola, estudantes e professores, apenas são meios necessários para se atingir fins práticos que sejam úteis ao sistema econômico predominante. Contra esse tipo de modelo educacional, Radl Philipp (1991, pag. 57) defende uma proposta orientada pela Teoria Crítica onde “En definitiva, la conceptualización teórica referida se opone a unos conceptos técnico-instrumentalistas que habitualmente son defendidos por un enfoque científico empírista y que parten únicamente de intenciones educativas por parte del educador, negando que el educando como sujeto

necessidade de apontar alternativas para a superação desse paradigma, surge uma interrogação inevitável: que modelo ou proposta de educação deve ser adotada ou construída, que aponte caminhos para o sujeito ter oportunidade de experienciar uma formação integral, crítica e emancipatória?

Diante da urgência em apontar caminhos ou possibilidades que levem a construção de práticas educativas¹⁵ que levem em consideração a diversidade de saberes, fatores culturais, sociais, econômicos e ideológicos elementares para uma formação integral do sujeito, aponta-se a inserção do ensino de filosofia orientado pela perspectiva do Interacionismo Simbólico de G. H. Mead, como possibilidade de superação desse contexto de conhecimentos fragmentados, de fragilidade de reconhecimento social das instituições escolares e ausência de perspectivas de futuro por parte dos educandos e educadores. Nesse sentido, como afirma Ghedin (2009, p. 35) busca-se “pensar a filosofia na perspectiva de uma epistemologia do filosofar, entendida como condição para um processo reflexivo, crítico e criativo.”

Diante da tarefa quixotesca da filosofia, de conquistar o seu lugar, numa sociedade marcadamente utilitarista e individualista, apresenta-se a possibilidade de construir uma metodologia de ensino-aprendizagem, que enfatizará o caráter interativo dialógico da filosofia na busca por solução de problemas do cotidiano, bem como a necessidade de pensar a educação a partir de duas perspectivas distintas, mas inseparáveis: a formação social e intersubjetiva do sujeito e do caráter central da comunicação como fio condutor das relações entre os sujeitos (agir comunicativo). Diante do contexto apresentado, como oferecer um ensino de filosofia que seja orientado para uma formação integral, crítica e emancipatória?¹⁶

también pretende realizar sus intenciones en las situaciones educativas. En este sentido, cabe señalar que las intenciones educativas que se desprenden de una conceptualización técnica del proceso educativo, en aplicación de la precisión hebermasiana de las acciones técnicas, serían claramente clasificables como intenciones unilaterales”.

¹⁵ Como afirma Carminati (2012, p. 30), “Diante de uma realidade que evidencia a necessidade de práticas mais articuladas com outras disciplinas do currículo, percebemos ainda aspectos fundamentais que nos remetem a um pensar que é disjuntivo e fragmentado. Mas, em sala de aula, como dever se apresentar o professor de Filosofia? Como podemos pensar as práticas pedagógicas nas salas de filosofia, para que resultem em aprendizagens significativas para os estudantes? ”.

¹⁶ Seguindo o argumento citado anteriormente, uma formação integral, crítica e emancipatória, consiste naquela em que o sujeito não se configura apenas como um agente passivo na formação desse processo formativo. Pelo contrário, o sujeito deve ter a possibilidade de dialogar, de expor seus anseios, sua visão de mundo, de fazer parte da construção das estratégias educacionais. Sobre essa perspectiva, Radl Philipp (1991, pag 61) afirma “O dicho en otras palabras, la meta educativa de la emancipación no puede ser definida e impuesta unilateralmente por parte del educador, ya que de esta manera se negaría la condición de sujeto al educando, sino que tiene que ser entendida como una meta que parte claramente de intenciones recíprocas entre educando y educador”.

Diante do exposto, a proposta filosófica de George Herbert Mead com foco na formação social do sujeito numa perspectiva intersubjetiva e dialógica apresenta elementos imprescindíveis para se pensar uma proposta de metodologia de ensino de filosofia. Num primeiro momento será analisado alguns conceitos essenciais do pensamento meadiano, como intersubjetividade, linguagem e formação social do sujeito. Num segundo momento será abordado alguns dos pressupostos filosóficos e metodológicos do interacionismo simbólico como proposta metodológica para o ensino de filosofia.

3 O PRAGMATISMO FILOSÓFICO E O INTERACIONISMO SIMBÓLICO: INFLUÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS

“Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido.” Com tal afirmação o geógrafo brasileiro Milton Santos inicia a introdução de seu livro *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Tal afirmação resume de forma clara e magistral o contexto social, econômico, cultural, político e ideológico de nosso tempo. A confusão do mundo pode ser percebida, principalmente, pela quantidade de informação que é produzida e veiculada constantemente, pelos grandes avanços científicos avanços cotidianamente apresentados nos meios de comunicação de massas e pelo inexpressivo retorno desses avanços para a sociedade. A confiança nas instituições sociais como Estado, Igreja, Família, etc., foram abaladas. A fluidez¹⁷ dos valores éticos morais deixam um legado de incertezas, de medo, de angústia e isolamento, mesmo diante de uma sociedade do espetáculo. Os espaços e relações públicas são absorvidas pelos interesses e individuais e privados. Todos esses valores fazem parte de nosso comportamento, de nossa identidade (social e pessoal). Nossa forma de perceber e compreender tal panorama é igualmente confusa. Como afirma Santos (2008, p. 17-18):

De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais um dos frutos são os novos materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade. De outro lado, há, também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade. Todos esses, porém são dados de um mundo físico fabricado pelo homem, cuja utilização, aliás, permite que o mundo se torne esse mundo confuso e confusamente percebido. Explicações mecanicistas são, todavia, insuficientes. (SANTOS, 2008, p. 17-18):

Tal confusão que é marca registrada de nosso mundo, também deixa sua marca nos processos educacionais. A situação do processo de ensino-aprendizagem no sistema educacional brasileiro, principalmente na rede pública

¹⁷ Nessa relação entre valores fluídos e sólidos Bauman (2001, p. 10) afirma: “Os primeiros sólidos a derreter e os primeiros sagrados a profanar eram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas. Para poder construir seriamente uma nova ordem (verdadeiramente sólida!) era necessário livrar-se do entulho com que a velha ordem sobrecarregava os construtores. “Derreter os sólidos” significava, antes e acima de tudo, eliminar as obrigações “irrelevantes” que impediam a via do cálculo racional dos efeitos; como dizia Max Weber, livrar a empresa de negócios dos grilhões dos deveres para com a família e o lar e da densa trama das obrigações éticas.”

apresenta inúmeros problemas, e entre eles podemos destacar a ineficiência de algumas metodologias em lidar com o uso da leitura, da pesquisa e do debate de forma satisfatória e eficiente. Vivemos numa sociedade dominada pelos valores da Indústria Cultural¹⁸, que prioriza em todos os sentidos a prevalência do Ter sobre o Ser, do quantitativo sobre o qualitativo, orientado em todos os níveis uma cultura do consumismo cego e exacerbado, não apenas de produtos materiais, mas de ideias e de informação, além da sobreposição de valores e necessidades individuais à coletividade¹⁹. Paralelo ao predomínio da Indústria Cultural, vivemos numa época marcada pela velocidade e quantidade de conhecimentos provenientes das várias tecnologias de informação e comunicação. Tanta informação e tecnologia deveriam ser fatores essenciais para um modelo de educação eficiente. Ocorre que, na mesma velocidade que a informação chega ao indivíduo ela foge deste, sem o tempo necessário para uma maturação, aprofundamento, e um exercício crítico-reflexivo desse conhecimento.

O resultado desse processo consiste na fragmentação do conhecimento, na ineficiência das. Sem contar com a precariedade das relações intersubjetivas, que se tornam cada vez mais superficiais e virtuais, acarretando danos substanciais no processo educativo. Diante desse contexto, questiona-se a viabilidade de construir uma proposta educação, edificada e orientada pelo saber filosófico que possa

¹⁸ Entende-se como Industria Cultural, o fenômeno descrito por Adorno (1971, p. 287), “Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonemos essa última expressão para substituí-la por “indústria cultural” a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. Ao juntar elementos de muitas correntes, ela atribui-lhes uma nova qualidade. Em todos os seus ramos fazem-se, mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo. Os diversos ramos assemelham-se por sua estrutura, ou pelo menos ajustam-se uns aos outros. Eles somam-se quase sem lacuna para constituir um sistema. Isso, graças tanto aos meios atuais da técnica, quanto à concentração econômica e administrativa. A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores.”

Ainda sobre a Industria Cultural, Luciano Gatti (2011, p. 22) observa que “O conceito de indústria cultural designa a produção de produtos culturais com o intuito de adaptar e integrar seus consumidores ao funcionamento da ordem social vigente. Diferentemente de formas tradicionais de entretenimento, a indústria cultural funciona como um sistema integrado, centralizando a produção, a distribuição e o consumo, de modo a integrá-la à esfera da reprodução material da sociedade e ao funcionamento do sistema capitalista como um todo. Como uma de diminuição do potencial crítico e de dominação da consciência das pessoas, o consumo dos produtos da indústria cultural não é uma escolha livre do consumidor, mas, em grande medida, determinado antecipadamente na fase de fabricação dos produtos.”

¹⁹ Nesse sentido, afirma Nina Saroldi (2017, p. 26) que, “Não resta muita dúvida a respeito do fato de que as crises ambientais, existencial e, mais recentemente, financeira que assolam o mundo se devem em grande parte à impossibilidade tornada crônica de se pensar e agir coletivamente ou, ao menos, de avaliar o impacto coletivo das escolhas individuais.”

contribuir para promover uma educação crítica emancipatória para a escola pública. Nesse sentido, seria uma proposta educacional orientada por uma construção coletiva dos atores envolvidos no processo, levando em consideração suas experiências individuais e sociais, possibilitando assim, que os diferentes sujeitos olhem para sua realidade, possam questioná-la e compreendê-la de acordo com sua visão de mundo, permeada pelo diálogo. Tal perspectiva é oposta ao modelo impositivo e unilateral de educação defendida pelo Estado. Diante do contexto apresentado, as ideias de Mead articuladas com alguns elementos do pensamento habermasiano, podem nos oferecer uma alternativa ao modelo de ensino hegemônico.

O pensamento de George Herbert Mead²⁰ ainda é pouco estudado nos círculos acadêmicos no Brasil. O pouco conhecimento de sua obra pode ser resultado da falta de traduções dos seus textos e ainda da forte influência do pensamento filosófico europeu entre os filósofos brasileiros. Como afirma Dalbosco (2010, p. 2013) o pouco conhecimento da obra de Mead seguramente deve-se à “inexistência de traduções de seus trabalhos mais significativos para o português e a persistência ainda entre nós de conceitos contra a tradição pragmatista e o interacionismo simbólico, semelhante ao que houve na Alemanha em décadas anteriores” O corpo teórico do pensamento meadiano deve ser compreendido, pelo menos no que diz respeito a sua vida acadêmica, em consonância com os elementos fundamentais do Pragmatismo²¹ norte-americano e as pesquisas sociais

²⁰ De acordo com Casagrande (2012, p. 22) George Herbert Mead nasceu em 27 de fevereiro de 1863 na cidade de South Hadley, Massachusetts. Era o segundo filho de Hiram Mead e de Elizabeth Storrs, ambos educadores e originários de famílias protestantes liberais. Graduou-se no Oberlin College, de Oberlin, Ohio, em 1883. De 1887 a 1888, estudou Filosofia e Psicologia, na Harvard University. Na sequência cursou doutorado, que não completou, em Filosofia na Alemanha, nas Universidades de Leipzig e de Berlim, onde entrou em contato com as teorias de Wilhelm Wundt e Wilhelm Dilthey. Em janeiro de 1891, no seu retorno aos Estados Unidos, casou-se com Helen Castle, irmã de um grande amigo e colega de faculdade, Henry Castle. A partir de 1894 passa a ocupar a função de professor no Departamento de Filosofia e de Psicologia da Universidade de Chicago. Em Chicago, Mead constrói sua carreira de docente e de respeitado pensador. Nessa Universidade passa a conviver e compartilhar as perspectivas teóricas de William James e de John Dewey. Mead é considerado um dos grandes autores do pragmatismo americano, tendo produzido aproximadamente 120 artigos científicos em sua carreira. Faleceu em 26 de abril de 1931, em Chicago.

²¹ De acordo com Japaiassú e Marcondes (2006, p. 223) Pragmatismo refere-se à “Concepção filosófica, mantida em diferentes versões por, dentre outros, Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey, defendendo o empirismo no campo da teoria do conhecimento e o utilitarismo no campo da moral. O pragmatismo valoriza a prática mais do que a teoria e considera que devemos dar mais importância às consequências e efeitos da ação do que a seus princípios e pressupostos. A teoria pragmática da verdade mantém que o critério de verdade deve ser encontrado nos efeitos e

desenvolvidas na Universidade de Chicago do final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Entre pontos fundamentais que permeiam a obra de Mead, bem como constituem os pilares do Pragmatismo estão, como defende Casagrande (2012, p. 23) “[...] a doutrina da evolução biológica, a confiança na ciência com seu método experimental e a tradição democrática.”²² A ênfase na ciência como elemento imprescindível para resolução de problemas do cotidiano, o olhar biológico e fisiológico na constituição e compreensão de fenômenos como a consciência, a identidade (*self*) e a razão, e a grande confiança nos valores democráticos se fazem presentes nas entrelinhas do pensamento de Mead. Como afirma Casagrande (2012, p. 23)

Esses elementos podem ser encontrados como pano de fundo de todos os seus escritos, uma vez que exibem um tríplice eixo temático recorrente e congruente: a ciência como resolução de problemas, a psicologia social e a vida política. Em linhas gerais, podemos afirmar que Mead compreendia a ciência enquanto atividade ou procedimento orientado à resolução dos problemas concretos da vida mediante a aplicação do método científico. À psicologia social cabia a reconstrução filogenética e ontogenética do *self* humano. E à política Mead atribuía a função de estabelecer as bases da democracia mediante a formação responsável e participativa dos cidadãos na vida da comunidade. Sua fidelidade ao pragmatismo enseja uma caracterização mundana do pensar e do refletir filosófico e, ao mesmo tempo, a confiança de que os problemas do mundo, que está aí, podem ser resolvidos sob a tutela do saber científico, mediante um direcionamento prático das ações. (CASAGRANDE, 2012, p. 23)

Apesar da relação do pensamento de Mead com algumas ideias centrais do Pragmatismo, principalmente pela sua atuação como professor da Universidade de

consequências de uma ideia, em sua eficácia, em seu sucesso. A validade de uma ideia está na concretização dos resultados que se propõe obter”.

²² Casagrande (2012, p. 24-25) destaca alguns pontos que corrobora a importância do pensamento de Mead para as Ciências Sociais e humanas. Para ele “[...]várias são as contribuições originais desse autor às Ciências Humanas, dentre as quais podemos destacar: a) A afirmação do caráter histórico da pessoa humana, que se constitui simbolicamente na relação com os outros e na vivência em uma comunidade concreta. Ou seja, o ser humano, autoconsciente de si, somente poderá estruturar-se a partir de sua conduta e da sua pertença a uma comunidade na qual compartilhará um horizonte comum de valores, sonhos e normas. b) A formulação de uma hipótese naturalista do desenvolvimento da personalidade humana sob o prisma da teoria da evolução e da psicologia comportamentalista. Trata-se de um duplo desenvolvimento, biológico e social, ao mesmo tempo. c) A centralidade da comunicação e da linguagem no processo de formação do eu. O mecanismo da adoção e da internalização dos papéis sociais e das atitudes dos outros deflagra um processo correlativo interno, a partir do qual a criança desenvolve a autoconsciência, visto que o eu pessoal está inscrito numa matriz intersubjetiva simbólica, sendo atravessado pelas relações sociais. d) A superação da antinomia entre indivíduo e sociedade, pois o indivíduo enquanto personalidade somente é viável num substrato social e a sociedade somente evolui pela participação cada vez mais qualificada de seus membros. Por isso, a formação qualificada do julgar moral e o exercício democrático da cidadania são centrais à evolução da pessoa humana e da sociedade. e) A concepção de que a identidade humana evolui e progride, não permanecendo sempre idêntica a si mesma.

Chicago é importante observar que não existe uma construção teórica homogênea dos pensadores de Chicago. Logo, não é possível também dizer que Mead é um pensador do Pragmatismo, haja vista o deslocamento de suas pesquisas para o pensamento alemão²³, tendo como referência o Hegel (da juventude), Schleiermacher, Dilthey e Freud. Nesse sentido, John Shook (2002, p. 12) afirma que “Cada um dos pragmatistas americanos explorou a natureza da investigação inteligente à luz de seus próprios interesses acadêmicos.”

Umas das mais significativas contribuições do pensamento filosófico de Mead, parafraseando Casagrande (2012), se dá na maneira de compreender os processos de individuação e subjetivação por meio da socialização. Esse modo de compreensão leva em consideração a necessidade de compreender a construção do conhecimento, da mente e da razão, num viés diferente do que a tradição filosófica eurocêntrica-cartesiana propunha. Para tanto, é necessário analisar um pouco a relação dos conceitos de conhecimento e de experiência no contexto do pragmatismo. Em primeiro lugar, o pragmatismo surge a partir de uma necessidade de se pensar uma teoria do conhecimento em moldes diferentes da tradição idealista e racionalista, que separa o sujeito do objeto de conhecimento, e consequentemente, coloca numa situação privilegiada o sujeito que conhece em relação os objetos de conhecimento. A esse respeito, Shook (2002, p. 14), afirma que

A primeira grande contribuição está no esforço do pragmatismo em “naturalizar nossa compreensão de como o homem conhece e o que é o conhecimento. Pragmatistas rejeitam qualquer definição racionalista “verdade” ou “conhecimento” criada independentemente de uma compreensão de como o homem realmente conhece. (SHOOK, 2002, p. 14)

Nesse sentido, alguns pensadores do pragmatismo começam a compreender a constituição do conhecimento num viés interacionista, onde indivíduo e mundo exterior (sociedade ou realidade) são percebidos separadamente, e que coloca um valor significativo nas experiências dos sujeitos. Como afirma Shook (2002, p. 18) “Os pragmatistas sempre negaram que a experiência é completamente

²³ Conforma assinala Dalbosco (2010, pag. 225), “Mead tem em sua biografia o fato de ter feito parte de seus estudos na Alemanha, no fim do século XIX, e ter tido aí a oportunidade de dedicar-se intensivamente à leitura da filosofia hegeliana. Esses estudos marcaram definitivamente seu pensamento que, já plenamente desenvolvido, oferece os meios apropriados, como reconhece Honneth, para reconstruir as intenções de uma teoria da intersubjetividade do jovem Hegel num quadro pós-metafísico”.

psíquica por natureza.” Tal proposição configura-se como uma alternativa de compreensão da experiência no processo de conhecimento, que foi deixada em segundo plano pelo racionalismo cartesiano, que se fundamenta, na visão de Dalbosco (2010, pag. 28), “[...] como um modelo autorreflexivo de um sujeito individual. Capaz de ação seria, então, um sujeito pensante que constitui o mundo e si mesmo na forma da representação de um objeto.”

A proposta do pragmatismo a essa cisão entre sujeito e objeto, entre mente e corpo, consciência e realidade fundamenta-se na ideia de experiência como realidade que comporta todas ações humanas, sejam elas cognitivas (subjetivas) ou materiais, numa interpretação naturalista do conhecimento. Como, aponta Shook (2002, p. 18)

Os pragmatistas tentaram explicar que a experiência é mais do que simplesmente psíquica, “naturalizando” a experiência, a cognição, o conhecimento e a verdade. O naturalismo pode ser definido negativamente como a recusa do dualismo e do supernaturalismo, por um lado, e como a rejeição ao idealismo por outro. O naturalismo não aceita uma divisão da realidade em um plano psíquico e outro material e tampouco permite que a mente ou a experiência contenha toda a realidade. (SHOOK, 2002, p. 18)

A contribuição do pensamento meadiano para o que chamamos de passagem do paradigma da consciência para o da comunicação intersubjetiva, consiste na proposta de abandono, enfatizada por Mead, de um individualismo metodológico²⁴ em favor de um indivíduo interligado e integrante de um todo social, combatendo a ideia de que se poderia pensar o indivíduo de forma isolada. Outro elemento que representa esse rompimento de paradigma, consiste na opção de que Mead comprehende que as experiências internas do sujeito estão intimamente ligadas com suas experiências sociais e simbólicas, rompendo dessa forma, com todo tipo de objetivismo²⁵. Essa nova maneira de entender o indivíduo no contexto de suas interações sociais e construção interativa de conhecimentos e significados, teria sido

²⁴ Dessa forma o conceito de individualismo metodológico se fundamenta da definição de Radl Philipp (1996, pag. 101), “Segundo este enfoque la sociedad no es más que la suma de sus partes individuales y la cooperación (o acción social) se explica mediante el aumento de las gratificaciones. Esta conceptualización explica el funcionamiento de las sociedades complejas como resultado de actos cooperativos que garantizan un máximo de bienestar [...]”.

²⁵ De acordo com Japaiassú e Marcondes (2006, p. 223) Objetivismo seria “Uma teoria do conhecimento e filosofia da ciência, concepção característica sobretudo do *positivismo, que valoriza na relação de conhecimento o lado do *objeto, em detrimento do *sujeito. Oposto a subjetivismo. 2. Doutrina que supõe que a mente pode obter um acesso direto, pela percepção, à realidade tal qual ela é.”

um dos principais motivos que levaram a Habermas ao encontro do pensamento de Mead. Conforme Haddad (2003, p. 95), o interesse de Habermas

[...] sobre a obra de G. H. Mead cresce na medida em que ela representa um ponto de intersecção das duas tradições de crítica à filosofia da consciência que têm uma origem comum no pragmatismo de Charles Sanders Peirce: a filosofia analítica da linguagem, de um lado, e a teoria psicológica do comportamento, de outro. Com efeito, Mead chama sua teoria de “behaviorismo social”, marcando posição, desde logo, contra a filosofia da consciência e, ao mesmo tempo, rompendo com as premissas metodológicas e o objetivismo das teorias do comportamento. (HADDAD, 2003, p. 95)

Portanto, o pensamento de Mead nos oferece uma importante ferramenta de compreensão dos fenômenos como a consciência, identidade, razão, entre outros, numa perspectiva de interpretação social, interacionista e intersubjetiva. Não se pode conceber, na visão meadiano, tais conceitos, fora das relações e experiências sociais. Como afirma Shook (2002, p. 150),

Razão, inteligência ou pensamento – não importa o nome, nossa capacidade racional manifesta-se apenas como um aspecto de nossas interações com o ambiente quando visamos a um fim, primordialmente à sobrevivência e ao gozo de bens naturais. Os estágios de pensamento são aspectos funcionais da solução prática de problemas à medida que os humanos encontram instrumentos melhores para interagir com a natureza. (SHOOK, 2002, p. 150).

O que se pretende enfatizar é a importância da dimensão social no pensamento de meadiano e suas contribuições para a construção de uma narrativa pós-metafísica da consciência, da razão, da inteligência ou pensamento. Como afirma Mead, apud CARREIRA DA SILVA, 2009, 119), “O processo de pensar é possível por causa de seu valor social.” Em outras palavras, o pensamento só possível de desenvolver-se num contexto interativo. Outro elemento importante de ser ressaltado é o fato de que o contexto do pensamento de Mead ser o mesmo do surgimento e consolidação do pragmatismo não o impede de ir mais além dos pressupostos da teoria pragmática. Nesse caso, o nosso objetivo não se configura como uma tentativa de marcar linhas divisórias do pensamento de Mead, ou seja, tentar situá-lo numa determinada corrente filosófica, mas de apresentar em linhas gerais o seu percurso formativo.

3.1 A EPISTEMOLOGIA DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO EM GEORGE HERBERT MEAD

Esse viés naturalista e interativo a respeito do modo de compreender a realidade, Mead chama de intersubjetividade. É nesse sentido que defende que as dimensões sociais (realidade) e individuais (consciência)²⁶ são inseparáveis. Como resultado dessa interação entre realidade material e consciência temos a constituição de uma espécie de identidade social, construída nas relações interativas, a que Mead chama de *Self*. Como defende Casagrande (2012, p. 23-24)

Mead apresenta uma hipótese pós-metafísica da origem do *self*. Ele é o primeiro autor a conciliar o processo de individuação ao de socialização. Parte da oposição entre as teorias individualistas e sociais da pessoa humana, posicionando-se em favor de uma concepção social da emergência do *self*, sem desmerecer a dimensão subjetiva. Supera, desse modo, a concepção de indivíduo e de sociedade enquanto entes fechados e mutuamente excludentes. (CASAGRANDE, 2012, p. 23-24)

Nesse sentido, Mead passa a compreender as estruturas da mente, da consciência, da razão, como elementos que não existem *a priori*, mas que, são categorias ou elementos que se constituem dentro das relações intersubjetivas entre sujeitos, num contexto social e interativo, os significados (conhecimentos) construídos nessas relações são possíveis pelo desenvolvimento de sua capacidade linguística e de comunicação²⁷. No que se refere ao conceito de intersubjetividade desenvolvido por Mead, Habermas (2004b, p. 240-241) afirma que

A expressão “intersubjetivo” não se refere mais ao resultado de uma convergência *observada* de pensamentos ou representações de diferentes pessoas, mas à comunhão prévia – *pressuposta* da perspectiva dos próprios participantes – de uma pré-compreensão linguística ou de um horizonte do mundo da vida no interior do qual os membros de uma comunidade linguística se encontram antes mesmo de se entender sobre algo no mundo. (HABERMAS, 2004b, p. 240-241)

²⁶ Para Mead, a consciência deveria ser entendida como função e, não como substância. Ou seja, ela se desenvolve no processo social e possibilita que estruturas como a inteligência e pensamento possam constituir-se. Como aponta Mead (2010, pag. 127) “A consciência é uma função, não uma substância. E, em qualquer uma das principais acepções dos termos, deve ser localizada no mundo objetivo em vez de no cérebro: a consciência é uma característica do ambiente, pertencente ao ambiente em que nos encontramos”.

²⁷ Nesse sentido, defende Casagrande (2012, pag. 20), “Ao caráter social, agrega a comunicação e a linguagem enquanto elementos fundamentais para a emergência da mente, da razão e da consciência de si mesmo”.

Ainda sobre essa relação de interdependência entre sujeitos num contexto social, Habermas (2004a, p.11-12) argumenta em favor da complementariedade entre subjetividade e intersubjetividade, afirmando que

Não posso senão concordar com esses aspectos complementares da subjetividade e da intersubjetividade. [...] Se admitirmos isso, não poderemos senão conceber os 'indivíduos' como pessoas que se individualizam pela socialização; tampouco poderemos rejeitar a estratégia pela qual conceituamos a 'subjetividade' como uma realização das relações epistêmicas e práticas da pessoa consigo mesma, relações essas que nascem das relações da pessoa com os outros e encaixam-se no quadro destas. (HABERMAS, 2004a, p.11-12)

Ao partir da premissa de que todas as relações humanas se constituem numa matriz interativa e que, categorias como razão, conhecimento, mente e consciência se constituem a partir dessas relações, Mead encontra na Linguagem o elemento que permite essa constituição intersubjetiva entre os sujeitos. Sobre a importância da linguagem como estrutura central que viabiliza os processos interativos e a construção de significados, Mead (2010, p. 80) destaca que "A importância crítica da linguagem no desenvolvimento da experiência humana reside no fato de que o estímulo é de tal natureza que pode interferir na pessoa que fala da mesma maneira como interfere no outro." A produção de significados proporcionada pela linguagem de símbolos, se dá pelo fato de que nas interações sociais, os sujeitos percebem a si mesmos na mesma medida como, mesmo que inconscientemente, os outros indivíduos os veem. Como enfatiza Mead (2010, p. 80),

Nós nos vemos, mais ou menos inconscientemente, como os outros nos veem. Tratamos os outros inconscientemente como os outros nos tratam. Da mesma maneira como o papagaio assimila o canto do canário, nós assimilamos os dialetos à nossa volta. Naturalmente, devem existir essas respostas particulares em nosso próprio mecanismo. Estamos eliciando em outrem aquilo que eliciamos em nós, de modo que inconscientemente assimilamos essas atitudes. Inconscientemente, colocamo-nos no lugar do outro e agimos como eles. Quero aqui simplesmente isolar o mecanismo geral porque é de importância fundamental para o desenvolvimento do que chamamos consciência de si e para o aparecimento do Self. (MEAD, 2010, p. 80)

Essa atitude de vermos como os outros nos veem, e vice-versa, torna-se o ponto de partida para a construção de linguagem de símbolos, que por sua vez, será o elemento central na construção de sentidos e significados, construídos numa dimensão intersubjetiva. Nota-se que para Mead, a ideia de uma consciência individual, ao molde cartesiano, sem relação nenhuma com o contexto social e com

as experiências dos sujeitos, não tem nenhum sentido. Essa construção de sentidos e significados coletivos, numa matriz intersubjetiva, possibilita o surgimento daquilo que Mead chama de “comunicação consciente.” Nesse sentido, Mead (2010, p. 81) entende que

A comunicação consciente – o diálogo consciente de gestos – surge quando os gestos se tornam sinais, quer dizer, quando passam a conter para o indivíduo que os executa e para aqueles que lhes respondem significações ou significados definidos, em termos de comportamento subsequente das pessoas que os executam. Assim, servindo para os indivíduos que respondem a eles como indicadores prévios do comportamento subsequente dos indivíduos que os realizam, os gestos possibilitam mútuos ajustamentos entre si dos vários componentes individuais do ato social. Além disso, os gestos evocam implicitamente nos indivíduos que os realizam as mesmas respostas que eliciam explicitamente nos indivíduos aos quais são dirigidos e, dessa maneira, tornam possível o surgimento da autoconsciência coligada a esse mútuo ajustamento. (MEAD, 2010, p. 81)

Ainda sobre a lugar central que a linguagem ocupa no processo de constituição do pensamento, da mente, da identidade, do Self²⁸, Hacker (2010, p. 242-243), defende que

[...] é parte de nossa natureza termos nascido com a habilidade de aprender a falar uma língua. Disso, de nossa natureza, flui tudo o mais. Somos animais que empregam a linguagem – *homo loquens*, não *homo sapiens*. Desnudados da linguagem, não somos senão macacos assassinos. [...] O horizonte de pensamento possível é determinado pelos limites de expressão do pensamento; porém, em nosso caso, ao contrário do de outros animais, esses limites são determinados pela expressão linguística do pensamento. [...] Nossos talentos linguísticos não apenas estendem os limites do pensamento: eles também mudam os horizontes do desejo e da vontade e introduzem o “apenas se”, que nos assedia com pesares e remorsos e doura nossos quereres e saudades. [...] Apenas uma criatura que usa a linguagem pode raciocinar e deliberar, sopesar, à luz de seus desejos, metas e valores, alegações conflitantes acerca dos fatos que conhece e chegar a uma decisão ou fazer uma escolha à luz da razão. (HACKER, 2010, p. 242-243),

Nessa perspectiva, não faz sentido falar em razão, mente, consciência, self, sem colocar a linguagem como elemento mediador, dentro de espaços interativos e sociais. Logo, na perspectiva da filosofia social meadiano, não seria possível pensar

²⁸ Na visão de Mead, o pensamento, a mente e inteligência se constituem a partir da linguagem. Ou seja, tais estruturas são fenômenos sociais, só podem ser definidos no contexto das interações mediante a construção de significados simbólicos entre os sujeitos. Em outras palavras, o autor defende uma teoria social da mente (inteligência, razão). Nesse sentido, afirma Mead (2010, pag. 242), “Ao defender uma teoria social da mente, estamos defendendo uma visão funcional de sua natureza, por oposição a uma visão da mente como substância ou identidade. E, em particular, estamos opondo-nos a todas as visões intracranianas ou intraepidérmicas de sua natureza ou localização. Pois, decorre de nossa teoria social da mente que o campo mental deve ser coextensivo com, e incluir, todos os componentes do campo do processo social da experiência e do casamento, ou seja, a matriz das relações e interações sociais envolvendo os indivíduos, que é pressuposta por ela e da qual ou passa a existir”.

a linguagem dissociada dos processos sociais, são duas partes de uma mesma moeda, ou como afirma Mead (2010) a linguagem fora do processo social é arbitrária, ela é parte de um processo cooperativo. Assim, Casagrande (2012, p. 31), lembra que

Para Mead a evolução da sociedade e a estruturação da consciência, da mente e do *self* ocorrem mediante a comunicação, a cooperação e a participação social. O *self* emerge através de um processo social que pressupõe a internalização das estruturas comunicativas do mundo no qual o indivíduo está inserido. (CASAGRANDE, 2012, p. 31)

Sobre essa dimensão cooperativa e social da linguagem, Mead (2010, p. 87) entende que como sendo “[...] fundamental em qualquer linguagem: para que se venha a ter uma linguagem, é preciso que se compreenda o que a pessoa está dizendo, ela tem que afetar si mesma como afeta os outros.” Portanto, a linguagem e as interações sociais e intersubjetivas são fundamentais para se compreender a constituição do indivíduo e da própria sociedade.

Ao conceber a linguagem e a comunicação num contexto social, Mead começa a trilhar o caminho conceitual para um modelo de interação simbolicamente mediada, no qual diferentes organismos reagem de modo idêntico em relação uns aos outros. Dessa forma, afirma Mead (2010, p. 65) que,

O que a linguagem parece conter é um conjunto de símbolos que respondem a um determinado conteúdo, mensuravelmente idêntico na experiência de diferentes indivíduos. Para que possa haver uma comunicação propriamente dita, o símbolo deve significar a mesma coisa para todos os indivíduos. (MEAD, 2010, p. 65)

A comunicação mediada por símbolos, no contexto de atividades cooperadas, bem como a constituição intersubjetiva²⁹ do sujeito, aparecem como os alicerces do conceito, conhecido na Filosofia e nas Ciências Sociais e Humanas, como Interacionismo Simbólico, que encontra seus fundamentos no pensamento de George Herbert Mead. Carreira da Silva (2009, p. 21), ao falar de Mead, afirma que

Sua teoria social da consciência inspirou o interacionismo simbólico, uma tradição do pensamento sociológico [e filosófico] responsável por considerável número de estudos empíricos e uma presença constante nos

²⁹ Sobre a constituição da intersubjetividade no contexto das interações sociais, Casagrande (2012, pag. 17), entende que “A intersubjetividade nos remete à comunhão pressuposta entre os diversos seres humanos. Comunhão, que é condição para o entendimento entre os sujeitos, para a coordenação das ações e para a estabilização das personalidades, através do agir comunicativo e no contexto do mundo da vida compartilhado”.

tratados sistemáticos sobre sociologia, notadamente na *Teoria do Agir Comunicativo*, de Jürgen Habermas. (CARREIRA DA SILVA, 2009, p. 21)

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE MEAD PARA O PENSAMENTO DE JÜRGEM HABERMAS: APROXIMAÇÕES ENTRE TEORIA CRÍTICA E INTERACIONISMO SIMBÓLICO.

A primeira metade do século XX foi marcada por acontecimentos como a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Socialista ocorrida em 1917 na Rússia, os Movimentos Operários na Alemanha a ascensão de Hitler ao poder, o desenvolvimento do nazifascismo, a eclosão da Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria; essa gama de fenômenos se fizeram presentes e influenciaram decisivamente a produção intelectual de vários pensadores, que se engajaram na empreitada de compreender e explicar tal realidade conflituosa.

Todos esses fatores levaram ao surgimento de um grupo de intelectuais comprometidos em elaborarem uma crítica ferrenha ao modelo de racionalidade evidenciado na sociedade contemporânea, que tem suas bases na filosofia moderna, que defendia o poder da razão como ferramenta única e necessária, capaz de promover a emancipação do homem frente à natureza e perante a sociedade. Fundamentado no pensamento renascentista de valorização do homem, o ideal de racionalidade moderna dispensava interpretações do mundo baseadas em superstições. Combatia-se firmemente todo e qualquer tipo de dogmatismo, proclamando a necessidade de se colocar o pensamento crítico acima de qualquer tipo de dogma. A certeza de se viver no melhor dos mundos possíveis mantinha-se corrente na cabeça da maioria dos intelectuais daquele período. Era o tempo do otimismo da sociedade. A ciência experimental proporcionava um elevado e dinâmico desenvolvimento tecnológico que se refletia em diversos setores da sociedade, principalmente na indústria e no comércio. Contudo, todo otimismo edificado durante os séculos passados sofreu profundos abalos no limiar do século XX. A deflagração de uma guerra envolvendo os grandes países do mundo demonstrou que a humanidade, outrora considerada feliz, carregava consigo o peso de uma crise profunda. O século XX trouxe consigo o medo e a descrença. Adorno e Horkheimer sentiram na pele esse medo e essa descrença, ao passo que a temática

sobre a crise da razão na sociedade atual e suas consequências se fazem presentes ao longo da produção intelectual de ambos os filósofos.

Contudo, para alguns intelectuais, nem tudo estava perdido. Em 1917, mesmo com a Primeira Guerra Mundial em andamento, eclodiu, sobre o comando de Lênin e Trotsky, a Revolução Russa, de cunho socialista, derrubando o sistema do governo czarista, e criaram a chamada União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). O sucesso dessa revolução fez com que o sonho da revolução socialista, esperada, desde Marx e Engels, passasse a ser vista como sendo possível de ser realizada e não como uma mera utopia de cunho revolucionário. Nos anos que se seguiram à Revolução Russa, a problemática Socialista se fez presente no contexto social e político Europeu, principalmente na Alemanha com a organização e desenvolvimento do movimento operário e seus levantes.

É nesse contexto de pessimismo com relação ao projeto emancipatório da razão e de incertezas quanto à melhoria de vida da grande parcela da população que surge na Alemanha, em 1924, o movimento intelectual que ficaria conhecido como “Escola de Frankfurt”. Na verdade, quando nos referimos à Escola de Frankfurt, devemos sempre nos reportar ao Instituto de Pesquisa Social³⁰, que foi criado em 22 de janeiro de 1924, no auditório da Universidade de Frankfurt. O pensamento marxista era corrente entre seus integrantes, mas sem apresentar um caráter ortodoxo. Apesar de seu objetivo inicial ser o estudo sobre o socialismo e sobre o movimento operário, o Instituto de Pesquisa Social se notabilizou pelos esforços de seus membros, como lembra Nogare (1994, p. 123) ao “terem tentado descobrir as razões da crise da civilização atual”. Logo, o foco dos trabalhos realizados no Instituto movimentou-se no sentido de elaborar uma forte e bem fundamentada crítica ao projeto de sociedade vigente naquele período, analisando todos os seus aspectos, como o econômico, o social, o político, o científico, o cultural etc., sem jamais se identificar com nenhum tipo de radicalismo intelectual.

Ao longo do seu período de existência fizeram parte direta ou indiretamente dos quadros do Instituto de Pesquisa Social, inúmeros intelectuais. Apenas

³⁰ É importante observar que só a partir do ingresso de Max Horkheimer no Instituto de Pesquisa Social, em 1930, que operou-se uma mudança do viés investigativo da economia para a filosofia. Como afirma Matos (1993, p.12), “[...] o Instituto recém-fundado preenchia uma lacuna existente na universidade alemã quanto a história do movimento trabalhista e do socialismo. Carl Grünberg, economista austríaco foi seu primeiro diretor, de 1923 a 1930. [...] Horkheimer, a partir de 1931, já com título acadêmico, pode exercer a função de diretor do Instituto, que se associava à Universidade de Frankfurt. O órgão oficial dessa gestão passou a ser a *Revista para a Pesquisa Social*, com modificação importante: a hegemonia era não mais da economia, e sim da filosofia.”

relacionando alguns de seus membros, podemos citar Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Leo Löwenthal, Herbert Marcuse, Franz Neuman, Jürgen Habermas, Axel Honneth, Karl-Otto Apel. É importante ressaltar que apesar da atenção da maioria desses pensadores estarem voltada para a elaboração de uma crítica ao modo de organização social vigente, que é caracterizado pela sociedade capitalista industrializada, e todos os males de que ela é responsável, como a miséria, as dificuldades sociais, as guerras, a opressão, não existe uma homogeneização ou uniformização do pensamento ou das produções intelectuais desses pensadores. Pelo contrário, cada um desses autores desenvolveu trabalhos originais e independentes em diversas áreas, como filosofia, psicologia, psicanálise, economia, crítica de arte, crítica literária, sociologia, direito, ciências políticas.

Ao invés da existência de um ponto doutrinário que normatize as pesquisas da Escola de Frankfurt, o que existe é um núcleo aglutinador em torno de uma ideia central, de um programa ou modelo de investigação filosófica e sociológica. Esse núcleo aglutinador consiste no que ficou conhecido como “Teoria Crítica da sociedade”. O conceito de Teoria Crítica foi uma defesa feita por Horkheimer, em um famoso ensaio intitulado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, onde defende as virtudes de um pensamento pós-cartesiano, capaz de romper com o método matemático e instaurar-se na vida, engajando-se na transformação da sociedade. Nesse ensaio, Horkheimer define a teoria tradicional como aquele modelo de investigação científica, fundamentada por Descartes e que, consiste no modo de investigação utilizado pela ciência moderna experimental, caracterizado pelo método lógico-matemático de investigação da natureza. Tal método, com o advento do positivismo, foi estendido a todos os aspectos da sociedade, consequentemente às ciências sociais e humanas.

Contrário a esse modelo de investigação, Horkheimer (1975, p. 163) propõe o modelo de uma Teoria Crítica, assim definida:

A Teoria Crítica, ao contrário [da Teoria Tradicional], tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação segundo as leis da probabilidade. Mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, formulação de questão e o sentido da resposta dão prova da atividade humana e do grau de seu poder. (HORKHEIMER, 1975, p. 163)

Portanto, a Teoria crítica da sociedade, tem como objetivo superar o caráter puramente descritivo presente na Teoria Tradicional, e engajar-se nesse novo modelo de pesquisa que valoriza uma sociedade racional, onde seus membros cultivam um comportamento crítico em relação a essa sociedade e seus aspectos constitutivos e sobre si mesmos, não se prendendo a nenhum tipo de conhecimento que se pretenda sistematizado ou regulador, que coloque em risco a emancipação do indivíduo e da sociedade.

Dessa forma, o que se pretende com a Teoria Crítica não é excluir o método científico ou negar o valor da ciência para a sociedade. Pelo contrário, ele é necessário desde que se respeitem as particularidades de cada fenômeno investigado; desde que não se pretenda universalizar seu método de investigação, como vem sendo observado há séculos. É necessário dispensar a noção positivista das ciências como detentora da verdade absoluta. Trata-se de compreender a realidade como sendo composta de múltiplos vetores de transformação que devem ser considerados em todos os seus aspectos, no âmbito de qualquer pesquisa, como enfatiza Repa (2011, p. 16) tendo sempre como fio condutor “o interesse pela emancipação e por um conhecimento crítico em relação à sociedade e à cultura contemporâneas”. Dessa forma, o que foi conceituado como teoria crítica da sociedade, servirá de base para as futuras pesquisas feitas pelos membros do Instituto de Pesquisa Social, de maneira que suas investigações são delineadas a partir desse modo de entender a sociedade, a natureza, o homem, levando-se em consideração todos os aspectos particulares inerentes a fenômenos determinados.

Apesar das inestimáveis contribuições dos pensadores da Escola de Frankfurt em tecer uma dura crítica a racionalidade ocidental e seus desdobramentos nos últimos dois séculos, algumas críticas lhes são dirigidas pelo fato de que, ao promoverem esse desmascaramento da razão, não apresentam uma alternativa de reconstrução dessa razão. O próprio Adorno, ao tecer suas críticas sobre a instrumentalização da razão, acaba caindo numa aporia, onde creditava a essa mesma razão o único caminho para se alcançar a sua emancipação. Como aponta Rouanet (1987, p. 335), “A aporia da razão criticando a razão é consciente, e é nela que Adorno vê a dignidade e o desespero do pensamento negativo, que não pode nem abdicar da razão, nem abdicar diante dela.” Em outras palavras, ao fazer a ferrenha crítica à razão ocidental, não se apontou possibilidades viáveis de superação dessa problemática. Ainda segundo Rouanet (1987, p. 334), a crítica

adorniana “É uma crítica aporética, por que utiliza as armas da razão para denunciar a razão. ” Essa aporia encontra-se principalmente na ideia de uma Dialética Negativa proposta por Adorno, que no entendimento de Rouanet (1987, p. 338), “[...] opera com um conceito de razão que a vê ao mesmo tempo opressora e emancipatória, e são justamente essas características que definem a razão iluminista.”

Habermas é apontado como integrante de uma terceira geração dos pensadores da Escola de Frankfurt. Contudo, não se pode dizer que essa herança frankfurtiana é absoluta em todos os seus fundamentos e preceitos teóricos. Tanto pela abrangência de temas de sua obra, como pelos percursos metodológicos, pode-se afirmar que operou-se um distanciamento de pensamento entre Habermas e os primeiros pensadores de Frankfurt. Mas existem, sem sombra de dúvidas, aproximações. Como afirma Rouanet (1987, p. 331),

[...] existem em Habermas temas que no fundo são próximos dos grandes temas da teoria crítica (Escola de Frankfurt); a denúncia de um mundo crescente administrado, a preservação da ideia da utopia – a da comunicação ideal – e principalmente a fidelidade ao conceito iluminista de maioridade, *Mündigkeit*, como *telos* da vida individual e coletiva. (ROUANET, 1987, p. 331)

Ao se deparar com a aporia em que caiu a crítica de Adorno à razão ocidental, Habermas percebe a necessidade de ampliar a compreensão e constituição de um modelo de racionalidade, a fim de oferecer uma possibilidade de reconstrução do aspecto crítico e emancipatório da razão. Nesse sentido, no entendimento de Rouanet (1987, p. 338), “Habermas tenta transcender esse pensamento paradoxal. Opondo ao conceito adorniano uma razão mais ampla, que não se baseie mais na relação sujeito-objeto e sim na relação entre sujeitos: a razão comunicativa.” No processo de construção de ideia de uma racionalidade comunicativa, Habermas encontrará no pensamento de George Herbert Mead importantes contribuições para o que viria se tornar sua Teoria do Agir Comunicativo.

As contribuições meadianas em alguns aspectos do pensamento de Habermas, configura uma espécie de aproximação ou guinada da Teoria Crítica em relação as ideias centrais do Interacionismo Simbólico. Assim, é necessário observar, que tal aproximação seria impensável à luz do pensamento de Adorno, Horkheimer, Marcuse entre outros. Isso se configura pelo fato de destes pensadores

apontarem uma relação estreita entre o pensamento filosófico norte-americano, traduzido na forma do Pragmatismo com as teses centrais do Positivismo. Como observa Mendonça (2013, p. 367),

Pragmatismo e teoria crítica são tradições frequentemente pensadas como opostas no campo da ciência política. Tal visão é sustentada pelo ceticismo da primeira geração de Frankfurt em relação à abordagem norte-americana. O próprio Horkheimer associou o pragmatismo ao positivismo, na medida em que ambas as perspectivas julgariam que a “tarefa da ciência [era] a previsão e a utilidade dos resultados”. A aversão inicial dos frankfurtianos está vinculada a uma interpretação do pragmatismo como conformista e pouco atento às relações de poder. (MENDONÇA, 2013, p. 367),

Contudo, a aproximação que se verifica das ideias de Habermas, com elementos da filosofia americana não se configura uma identificação com o Pragmatismo. O que ocorre é a aproximação desse pensador com as ideias de Mead, principalmente no tocante a necessidade de superar as aporias intrínsecas da filosofia da consciência. Portanto, existe uma aproximação da Teoria Crítica com alguns elementos do Interacionismo Simbólico, do qual Mead oferece os alicerces. Em Habermas essa descoberta do pensamento de meadeano, resulta de proposta de construção de uma racionalidade comunicativa em contraposição a racionalidade instrumental que configura o modo de ser da sociedade contemporânea. Como destaca Radl Philipp (1996, p. 135),

En realidad la teoría crítica habermasiana parte del interés de la emancipación y autorrealización del ser humano como “*a priori*” anticipando las condiciones del sujeto emancipado a través de las condiciones ideales del discurso. (RADL PHILIPP, 1996, p. 135),

É importante assinalar que Habermas, seguindo a crítica frankfurtiana (principalmente a empreendida por Adorno e Horkheimer) à racionalidade ocidental, entende esta como a capacidade de o homem agir e interagir no ambiente no qual ele está inserido. Nesse sentido a racionalidade não se resume apenas ao mero saber e o modo como acessá-lo, mas define-se a partir de sua estrutura argumentativa. Dessa forma, Habermas (1989, pag. 321) entende o agir comunicativo como “[...] uma interação mediatizada simbolicamente. Ela se rege por normas que valem obrigatoriamente, que definem as expectativas de comportamento recíprocas e que precisam ser compreendidas e reconhecidas por, pelo menos, dois sujeitos agentes.”

Assim, o pensamento habermasiano, e mais especificamente, sua Teoria do Agir Comunicativo, tem como fundamento dois temas principais que devem de

imediato serem superados: a filosofia do sujeito (da consciência) e seus resquícios metafísicos e a crítica a razão instrumental, que tem seus alicerces no conhecimento científico-tecnológico e que predomina hegemônica na moderna sociedade capitalista industrial. No *Discurso Filosófico da Modernidade* (2000), Habermas (pag. 414) afirma que “[...] O que está esgotado é o paradigma da filosofia da consciência”. Esse esgotamento pode ser entendido pelo movimento feito pela razão nos últimos séculos, passando pelo Iluminismo, até a atualidade. De uma razão totalizante, que englobava a natureza e a história, onde a vida dos indivíduos e as comunidades estavam inseridas, que continha os fins em si mesmas, transformou-se numa razão calculista voltada para a probabilidade e para a estatísticas, e que perde a sua capacidade de autorreflexão. Como afirma Rouanet (1987, pag. 332):

A razão objetiva, encarnada nas velhas tradições metafísicas e nas filosofias da modernidade emergente, permitia escolher fins em si mesmo razoáveis, enquanto a subjetiva designa a faculdade do espírito de mobilizar os meios mais adequados para atingir esses fins, sem que fossem suscetíveis de uma avaliação racional. (ROUANET, 1987, pag. 332):

Em outras palavras, a razão, agora subjetiva³¹, grande herança do Iluminismo, perde completamente sua capacidade de pensar fins e valores, transformando-se em mera empiria, colocando-se a serviço do capital e do progresso tecnológico.

Como alternativa para a superação da filosofia do sujeito e do modelo de racionalidade instrumental, predominante na sociedade contemporânea, Habermas propõe um modelo de razão comunicativa, que substituía a relação sujeito-objeto – própria da filosofia da consciência – pela relação do sujeito com outros sujeitos, mediada pela linguagem e pela interação. Nesse sentido afirma Habermas (2000, pag. 413) “[...] Sugeri naquelas passagens (nas lições sobre o Discurso Filosófico da Modernidade) que o paradigma do conhecimento de objetos deveria ser substituído pelo paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir”. Nesse modelo de racionalidade comunicativa proposto por Habermas, os indivíduos são

³¹ Essa distinção entre razão objetiva e subjetiva segue a argumentação de Horkheimer presente na obra *Eclipse da Razão*. Para Horkheimer (2002, pag. 11), o que define esse tipo de racionalidade é que esta seria “[...] uma faculdade subjetiva da mente. [...] Em última instância, a razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado”. Em oposição ao conceito de razão subjetiva, Horkheimer aponta a ideia de uma razão objetiva. Na visão de Horkheimer (2002, pag. 10), “Esta concepção afirmava a existência da razão não só como uma força da mente individual, mas também do mundo objetivo: nas relações entre os seres humanos e entre as classes sociais, nas instituições sociais, e na natureza e suas manifestações”.

pensados em condição de igualdade e dentro do processo de interação, e que mediante a troca de conhecimentos, construíram as bases, não apenas do conhecimento e da sociedade, mas da própria personalidade, tendo em vista que no processo comunicativo existe uma troca reciproca de informações e de valores. Dessa forma Habermas (2000, 414) afirma “[...] no paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo”.

O caminho escolhido por Habermas para construir sua Teoria do Agir Comunicativo foi o da interação entre os sujeitos mediante a linguagem, e para ser mais específico, tomou como base para sua construção teórica o Interacionismo Simbólico de George Herbet Mead. Nesse sentido, afirma Habermas (2012, pag. 07) “Por isso, se alguém pretende liberar a força revolucionária inerente às categorias fundamentais da teoria do comportamento e utilizar seu potencial para implodir paradigmas, é forçado a retomar à Psicologia Social de G. H. Mead³². ” Habermas tenta encontrar na Psicologia Social de Mead, os fundamentos para o funcionamento de sociedades complexas, como a contemporânea, como sendo o resultado de um agir cooperativo, ou seja, todo o nosso complexo de relações e de produção de conhecimentos e significados, tem origem numa situação de interações simbolicamente mediadas. Como afirma Radl Philipp (1996, pag. 138), filósofa alemã – e orientanda de Habermas -, “Todo o sistema teórico conceitual da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas está baseado nos fundamentos do Interacionismo Simbólico de G. H. Mead.”

Ao partir da ideia que todas as relações humanas são sociais e que, categorias como razão, conhecimento, mente e consciência se constituem a partir dessas relações, Mead identifica a Linguagem como elemento que permite essa constituição intersubjetiva dos sujeitos e da sociedade. Sobre a importância da linguagem nos processos interativos, Mead (2010, p. 80) destaca que “A importância crítica da linguagem no desenvolvimento da experiência humana reside no fato de

³² A Psicologia Social de Mead contribui de forma significativa para compreender outras possibilidades de relação do sujeito consigo mesmo e com os outros. Como aponta Dalbosco (2010, pag. 224), “Além disso, a contribuição de Mead na superação das aporias do modelo reflexivo da autoconsciência reside no fato de ele ter mostrado, com seu interacionismo simbólico, uma possibilidade do eu (autoconsciência) sair de si mesmo. Ou seja, ao desenvolver a capacidade de produzir e empregar símbolos significantes, o indivíduo assume o papel do outro, condição que Mead também considera indispensável para que o indivíduo possa construir a si mesmo”.

que o estímulo é de tal natureza que pode interferir na pessoa que fala da mesma maneira como interfere no outro.”

Essa atitude de nos vermos como os outros nos veem, e vice-versa, torna-se o ponto de partida para a construção de linguagem de símbolos, que por sua vez, será o elemento central na construção de sentidos e significados, construídos numa dimensão intersubjetiva. Nota-se que para Mead, a ideia de uma consciência individual, ao molde cartesiano, sem relação nenhuma com o contexto social e com as experiências dos sujeitos, não tem nenhum sentido. Essa construção de sentidos e significados coletivos, numa matriz intersubjetiva, possibilita o surgimento daquilo que Mead chama de “comunicação consciente.”

O caminho do Interacionismo Simbólico, escolhido por Habermas, para fundamentar seu Agir Comunicativo, não consiste num emaranhado de conceitos filosóficos e linguísticos. Pelo contrário, a escolha pela análise da relações e inter-relações, está diretamente ligada a seu percurso de vida, com afirma Dutra (2009, p. 305):

A experiência cirúrgica fê-lo experimentar a dependência em relação aos outros. Nesse particular, mais tarde, segundo ele, a natureza social da humanidade se tornou tema de reflexão, passando a conceber o homem, a partir de Aristóteles, como um animal que vive num espaço público. (DUTRA, 2009, p. 305)

A importância que Habermas concebe ao processo de construção das relações interpessoais, das normas dos valores morais e sociais e a necessidade de compreender esse processo é bastante evidente. O que é negligenciado, na maioria das vezes, é a força que a ideia de intersubjetividade, própria do pensamento G. H Mead, faz-se presente no pensamento habermasiano. O próprio Habermas, deixa claro em várias situações, a relevância do pensamento meadano para sua produção teórica. Nessa linha de raciocínio afirma Habermas (2012, pag. 45) “[...] Mead se interessa pela construção complementar do mundo subjetivo e do mundo social, como também pela gênese do si mesmo e da sociedade, a partir do contexto de uma interação mediada pela linguagem e regida por normas”.

3.3 AS PREMISSAS DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO: PERSPECTIVAS PARA O EXERCÍCIO DO FILOSOFAR

Iniciaremos pela análise dos conceitos de interacionismo simbólico, presente no pensamento de George Herbert Mead. Em alguns momentos será feito o diálogo com o pensamento de Jürgen Habermas e a sua Teoria do Agir Comunicativo. Na tentativa de buscar caminhos para a elaboração e aplicação de uma metodologia de ensino de filosofia no Ensino Médio, que será norteada pela construção e participação coletiva dos envolvidos (estudantes e professor), onde as experiências individuais, os valores morais, o contexto social, os significados construídos e reconstruídos pelos atores envolvidos no processo, serão levados em consideração para a criação da referida metodologia. Nesse sentido, optou-se pela abordagem teórica do Interacionismo Simbólico, que como afirma Dalbosco (2017, p. 629) implica em entender “[...] a ação humana compreendida como interação mediada simbolicamente para pensar a educação como um processo de reconhecimento recíproco[..].” Deve-se a Herbert Blumer a apresentação do conceito de Interacionismo Simbólico ao campo das teorias sociais e da filosofia, muito embora seus fundamentos tenham sido construídos pelo professor de Blumer, George Herbert Mead. Como afirma o próprio Blumer (1980, p. 125),

Devemos a George Herbert Mead a mais penetrante análise da interação social [...] Mead identifica duas formas ou níveis de interação social na sociedade humana. Refere-se aos mesmos como “a conversação dos gestos” e “o uso de símbolos significantes”, que neste ensaio serão denominados “interação não simbólica” e “interação simbólica”, respectivamente. (BLUMER, 1980, p. 125)

Portanto, apesar de Mead não utilizar especificamente o conceito de Interacionismo Simbólico, como afirma Medeiros (2016, p. 32), a ênfase de seus estudos “da consciência, da ação, da interação do processo da formação humana”, contribui para a construção do conceito anos mais tarde apresentado por Blumer. Como pondera Medeiros (2016, p. 87), “Assim, pode-se compreender que o pressuposto introdutório do Interacionismo simbólico inicia com Mead e a sistematização do nome, princípios e perspectivas foram delineados por Herbert Blumer.”

Uma vez que, as interações sociais são pontos fundamentais na perspectiva do Interacionismo Simbólico, cumpre destacar que essas interações ou relações sociais não se configuram como simples relações mecânicas, causa e efeito, nem tampouco se constituem como regras ou parâmetros gerais pré-estabelecidos. Pelo contrário, as interações sociais definem-se como processos contínuos, dinâmicos,

com influências mútuas e em constante transformação. Como afirma Joas (1999, p. 130),

O caso protótipo é o das relações sociais em que a ação não adota a forma de mera transferência de regras fixas em ações, mas em que as definições das relações são, recíproca e conjuntamente, propostas e estabelecidas. Assim, as relações sociais são vistas, não como algo estabelecido de uma vez por todas, mas como algo aberto e subordinado ao reconhecimento contínuo por parte dos membros da comunidade. (JOAS, 1999, p. 130)

Blumer (1980, p. 119), ao definir o conceito de Interacionismo Simbólico, aponta algumas premissas básicas para a sua fundamentação:

A primeira premissa é a de que os seres humanos agem em relação às coisas com base nos significados que as coisas têm para eles (...) A segunda premissa é a de que o significado destas coisas origina-se na, ou resulta da, interação social que uma pessoa tem com as demais. A terceira premissa é a de que esses significados são controlados em um processo interpretativo e modificados através desse processo, que é utilizado pela pessoa para lidar com as coisas com as quais se depara. (BLUMER, 1980, p. 119)

Essas “coisas” que os seres humanos agem de acordo com o significado que lhe são apresentados, ou mais especificamente, que são construídos pelos sujeitos, referem-se a qualquer fenômeno ou coisa que o ser humano pode observar ou definir dentro de suas experiências. Como destaca Blumer (1980, p. 11),

Tais elementos (ou coisas) abrangem tudo o que é possível o homem observar em seu universo – objetos físicos, como árvores ou cadeiras; outras pessoas, como mães ou balconistas; categorias como seres humanos, como amigos ou inimigos; instituições como escolas ou o governo; ideais norteadores, como independência individual ou honestidade; atividades alheias, como ordens ou solicitações de outrem -, além das situações com que o indivíduo se depara em seu dia a dia. (BLUMER, 1980, p. 11)

Portanto, o ser humano em vivências cotidianas, em seus processos interativos, suas experiências corriqueiras orientam suas ações e relações de acordo com os significados que tais ações apresentam para ele.

Ainda sobre os fundamentos do Interacionismo Simbólico, Blumer (1980, p. 123), afirma que,

O interacionismo simbólico fundamenta-se em uma série de conceitos básicos, ou “imagens-raiz”, como preferimos denominá-los. Tais imagens-raiz referem-se à e descrevem a natureza dos seguintes problemas: grupos ou sociedades humanas, interação social, o homem como agente, atividade humana e conjugação das linhas de ação. Tomadas em conjunto, tais imagens-raiz representam a maneira pela qual o interacionismo simbólico considera a sociedade e o comportamento humano, constituindo' nossa estrutura de estudo e análise. (BLUMER, 1980, p. 123)

Além das premissas apontadas por Blumer, a professora Rita Radl Philipp, apresenta mais dois pontos importantes a respeito dos estudos sobre o Interacionismo Simbólico. Para Radl Philipp (1996, p. 104) a tradição do Interacionismo Simbólico de ser per compreendida,

[...] que o Interacionismo simbólico não é uma tradição uniforme e não podemos considerar uma escola ou teoria no sentido estrito; o outro ponto aborda uma linha teórica que segue as premissas básicas de George Herbert Mead, cujos pontos principais das análises da realidade social não constituem objetos expressos das reflexões dos enfoques fenomenológicos. (PHILIPP, 1996, p. 104)

Ainda sobre as premissas de Blumer apontadas anteriormente, mais especificamente a segunda e a terceira premissas, respectivamente, apontam para o modo como os significados das “coisas” são construídos no âmbito das interações sociais, num processo de cooperação, de construção e reconstrução continua, no seio das experiências dos sujeitos no seu lugar de pertença.

A afirmação de Blumer (1980, p. 11) que “o significado destas coisas origina-se na, ou resulta da, interação social que uma pessoa tem com as demais”, implica dizer que ideias, conceitos, valores, só se constituem no contexto das interações sociais, ou seja, não carregam nenhum valor ou significação anterior à interação entre sujeitos. Como defende Blumer (1980, p. 121), a perspectiva do Interacionismo Simbólico,

[...] considera que o significado é produzido a partir do processo de interação humana. Para um indivíduo, o significado de um elemento nasce da maneira como outras pessoas agem em relação a si no tocante ao elemento. Todas as suas ações preocupam-se em defini-lo para o indivíduo. Dessa forma o interacionismo simbólico considera os significados produtos sociais, criações elaboradas em e através das atividades humanas determinantes em seu processo interativo. (BLUMER, 1980, p. 121)

A argumentação de Blumer encontra fortes elementos no pensamento meadiano. Isso pelo fato de que Mead vai defender que o indivíduo começa a criar significado para suas ações no contexto do diálogo de gestos significantes, ou seja, a linguagem que é a base para a comunicação e para as interações sociais. Como afirma Mead (2010, p. 84) “Quando falamos do significado do que estamos fazendo, estamos concretizando a resposta de que estamos prestes a executar um estímulo para a nossa ação.” Para Mead (2010) o significado consiste em algo que existe de

forma objetiva, como uma relação entre certas fases de um ato social.³³ Portanto, ao assumir que o sentido e o significado de ideias, valores, normas ou conceitos, são construídos socialmente, deve-se entender que só se é possível haver significado numa determinada ação ou ato social, se tal significado for validado pelos sujeitos envolvidos na ação. Na concepção meadiano (2010), a construção de um significado se dá na forma de um tripé, onde se tem em um organismo, que define o gesto do primeiro sujeito, o segundo organismo, responsável pelo segundo gesto e num terceiro lugar encontra-se o ato social, que corresponde ao espaço onde se dão tais interações. Tal interação se dá em termos de ajustamento de ações. Nesse sentido afirma Mead (2010, p. 90),

Quer dizer, os objetos são constituídos em termos dos significados dentro do processo social da experiência e do comportamento, por meio de ajustamentos mútuos de resposta ou atos de vários organismos individuais envolvidos no processo uns com os outros, um ajustamento que se tornou possível por meio de uma comunicação que assume a forma de um diálogo de gesto nas formas preliminares desse processo e de linguagem, nos posteriores. (MEAD, 2010, p. 90)

Ainda sobre a natureza triádica do significado de um gesto, num determinado ato social, Blumer (1980, p. 126) defende que,

[...] pode-se verificar que o significado do gesto percorre três caminhos (a natureza triádica do significado de Mead): significa o que a pessoa para quem é destinado deve fazer o que a pessoa que o apresenta tenciona realizar, é a ação conjunta originada da articulação dos atos de ambos. Desta forma à guisa de um exemplo, a ordem de um ladrão à sua vítima para erguer as mãos constitui (a) indicação do que a vítima tem de fazer, (b) indicação do que o ladrão planeja executar, isto é, tirar o dinheiro da vítima e (c) indicação do ato conjunto em formação, no presente assalto. (BLUMER, 1980, p. 126)

É necessário observar que, em qualquer ato social, se uma dessas fases (interação triádica) não for observada, não se pode afirmar que houve significado ou comunicação consciente. Como acentua Blumer (1980, p. 126), “ Se porventura houver confusão ou mal-entendido no decurso de qualquer uma destas três linhas de significado, a comunicação não se efetiva, impede-se a interação e bloqueia-se a feitura do ato conjunto. ”

³³ "Ato social pode ser definido como aquele em que a ocasião ou estímulo que libera um impulso é encontrado no caráter ou conduta de uma forma viva que pertence ao ambiente próprio a essa forma viva da qual é o impulso. Entretanto, desejo restringir o ato social à classe de atos que envolve a cooperação de mais de um indivíduo, e cujo objeto, definido pelo ato, no sentido de Bergson, é um objeto social. (MEAD, 2010, p. 18)

Portanto, sentido e significados nas experiências dos sujeitos, na perspectiva meadiano, são formulados em termos de resposta e de ajustamento. Por isso seu caráter interativo e intersubjetivo. Assim, as ações humanas e seus respectivos significados, não constituem um simples processo imitativo de assimilação e transmissão de valores e significados. Como defende Carreira da Silva (2009, p. 173), “Muito mais importante [...], é o fato de que, quando um organismo age, sua conduta tem o significado implícito de uma determinada resposta a outro organismo.” Logo, a comunicação (sentido e significado) entre os seres humanos, surgiu num processo de cooperação, onde um sujeito elabora sua resposta numa determinada situação com vistas ao gesto do outro sujeito. Assim, de acordo com Mead (2010, p. 91), os objetos e seus significados são “Constituídos no seio do processo social da experiência pela comunicação e por mútuos ajustamentos de comportamentos.”

Podemos afirmar, então, que o processo de elaboração de sentidos e significados na vida dos sujeitos se dá somente, no contexto das interações sociais e que, constituem o ponto de partida para construção de um processo comunicativo que possibilita a compreensão dos diversos tipos de ações e objetos que fazem do contexto das inúmeras formas de organização social. E tal processo de compreensão se dá somente, não âmbito da tomada de papéis entre os sujeitos que determinam a si mesmo e a outra pessoa. É pela comunicação (linguagem) que o ser humano cria o mundo e lhe dota de sentido. Como afirma Casagrande (2012, p. 37-)

Para que exista comunicação, em qualquer atuação linguística é fundamental um processo de compreensão. Ou seja, é necessário que cada um entenda o que disse e, ao mesmo tempo, sinta-se afetado pela mensagem proferida do mesmo modo que essa mensagem afeta os receptores. A comunicação consiste, portanto, no princípio básico de organização da comunidade humana e do processo de individuação. [...] A comunicação responde pelo sentido da organização social de um grupo humano específico e, ao mesmo tempo, pelo caráter ético das ações dos diversos indivíduos sociais. [...] A comunicação cria mundo, visto que o mundo é construção simbólica, criação comum na linguagem e no entendimento recíproco. A sociedade dota o mundo de significado. A comunicação facilita às diversas sociedades formas de organização específicas e, aos seus integrantes, atitudes coerentes às circunstâncias sociais e históricas nas quais estão inseridos e implicados. Além disso, através da comunicação, os homens adquirem a capacidade de organizar simbolicamente as mais distintas condutas possíveis. Ou seja, mediante a comunicação é possível que os diversos seres humanos, tanto individualmente, quanto em comunidade, articulem as próprias ações e, ao mesmo tempo, levantem pretensões em relação às condutas recíprocas. (CASAGRANDE, 2012, p. 37-)

Para Mead, portanto, e para a perspectiva teórica do Interacionismo Simbólico, o ser humano se constitui e se define em sua dimensão social e no espaço de suas experiências e ações, tudo possibilitado por um processo de comunicação simbolicamente mediada, que permite a construção do comportamento, da identidade, da consciência e da inteligência (racionalidade) humana. Nas palavras de Mead (2010, p. 399) “O homem é uma criatura racional por que é uma criatura social.” Por isso, para Mead, não é possível falar em mente, consciência ou inteligência em termos apriorísticos, ou seja, fora da dimensão interativa e linguística, como afirma Mead (2010, p. 58) “A existência da mente ou inteligência só é possível em termos de gestos como símbolos significantes”. Pois, é justamente nas interações sociais que os sujeitos se propõem a adotar a atitude do outro na constituição de seu comportamento, valores, regras ou conceitos. Dessa forma, afirma Mead (2010, p. 58), “E, e todas as conversas externas de gestos (entre diferentes indivíduos) ou internas (da pessoa consigo mesma), a consciência individual do conteúdo e do fluxo do significado depende de o indivíduo adotar, em relação a seu próprio gesto, a atitude do outro”. Tal processo, só é possível num contexto social, interativo e intersubjetivo.

3.4 O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO.

Como foi demonstrado até o momento, não se pode compreender o Interacionismo Simbólico fora das relações sociais, das interações entre os sujeitos, de uma linguagem de gestos significantes que possibilite a construção de significados, de compreensão nas experiências cotidianas. Nesse sentido, não se pode negar que tais fundamentos sociais estejam dissociados nos processos educativos. Pensar a educação em Mead³⁴ e em Habermas³⁵ é pensar a ação

³⁴ É importante observar que apesar de Mead discutir a problemática da Educação, nunca chegou de fato a elaborar ou publicar uma obra contemplando essa temática. O tema da educação encontra-se em artigos e aulas ministradas na Universidade de Chicago e anotada pelos seus alunos.

³⁵ Habermas não esboça em sua produção teórica uma análise sobre a educação ou escola propriamente dito. O que se faz, são análises da educacionais fundamentadas em seu pensamento. Como afirma Bannell (2006, p. 15), “Cabe aqui observar mais um esclarecimento: a aplicação do pensamento de Habermas para prática pedagógica na escola é um caminho cheio de armadilhas e dificuldades. Que eu saiba, o próprio Habermas nunca escreveu nada sobre a escola [...]. Os únicos textos dele sobre instituições de ensino são análises das funções da universidade na sociedade contemporânea [...].”

educativa como uma ação essencialmente social. E que o ambiente escolar deve ser compreendido a partir do contexto das experiências sociais, históricas, econômicas e políticas dos diversos atores que fazem o espaço escolar. Tal contexto deve ser orientado pela prática do diálogo e das relações interativas entre os sujeitos que constituem a comunidade educativa. É importante observar que um dos pontos que merecem uma significativa atenção é o modo como são resolvidos os problemas ou conflitos (individuais ou sociais, objetivos ou subjetivos), que se fazem presentes no cotidiano de todos os sujeitos. Nessa perspectiva, Casagrande (2012, p. 78),

[...] faz-se necessário, entre outros elementos: criar espaços e instâncias de comunicação sem coação; optar pelo agir comunicativo, mesmo que tenhamos consciência de que é impossível agir o tempo todo visando ao entendimento e à justificação racional das falas e ações; aderir ao discurso racional como modo de elucidação dos problemas oriundos do mundo objetivo, social e subjetivo; organizar processos de aprendizagem com vistas ao acréscimo de racionalidade e ao aumento da competência comunicativa dos atores sociais; promover processos de individuação social sob a perspectiva do agir comunicativo e da interação. (Casagrande, 2012, p. 78)

A proposta para resolução de problemas do cotidiano, com base na inteligência como na solução de problemas ou pelo agir comunicativo de Habermas, passa pela necessidade de construção de uma proposta de relacionamento comum entre os diversos sujeitos ou atores sociais, alicerçada pelo diálogo aberto e sem coerção, onde todos têm a possibilidade de apresentar e defender seus argumentos, resultando desse processo a construção de valores morais e sociais coletivos. Nesse sentido, defende Polli (2013, pag. 18),

A ação comunicativa se fundamenta num processo de cooperação e interpretação entre os participantes de um debate, que se referem ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, tentando coordenar suas ações, combinar planos de ação e se capacitar a agir num processo dialético em que se consideram os planos da realidade como absolutos, mas que comportam a possibilidade de uma efetiva comunicação que escapa às determinações do sistema. (POLLI, 2013, pag. 18)

Consiste, portanto, numa ideia de educação que possibilite a quebra das correntes de um modelo educacional marcadamente tecnocrata, que direciona o sujeito, única e exclusivamente para formação de mão de obra, visando sanar as demandas oriundas de uma sociedade orientada pelos interesses do capital. Tal modelo de educação apenas acentua as desigualdades sociais e divisão de classes.

Mead tece uma crítica ferrenha ao modelo de educação planejado e financiado pela indústria nos Estados Unidos. Como afirma Carreira da Silva (2009, p. 194),

Nas levas de imigrantes que acorreram à Chicago naquela época, as indústrias encontram a solução para suas necessidades: os “capitães da indústria” viram na educação técnico industrial a única forma de prover treinamento profissional para as classes trabalhadoras, já que as faculdades e universidades de artes dedicavam-se à formação das classes altas da sociedade. (CARREIRA DA SILVA, 2009, p. 194)

Nesse sentido, um sistema educacional de ensino, seja público ou privado, não deveria ser planejado, orientado e financiado com base em orientações exclusivamente mercadológicas (empresas, indústrias, bancos e o próprio Estado etc.), pelo simples fato de que tais setores apenas tinham o interesse de resolver seus problemas de formação de mão de obra, negando uma educação mais ampla que possibilitasse aos sujeitos um olhar mais crítico e contestador de sua própria situação individual e social. Um sistema que aprofundava a divisão social de classes e que é fundamentado unicamente por razões técnico-instrumentalistas, reflexo de sociedade científica e capitalista. Mais de cem anos depois, as ideias de Mead permanecem atuais e significativas, principalmente no contexto educacional brasileiro dos últimos três anos. Uma proposta educacional para o exercício pleno da cidadania, para enfrentar e resolver os problemas do cotidiano, sejam eles, morais ou materiais, eis a ideia de Mead para educação. Como salienta Carreira da Silva (2009, p. 195), para Mead,

A escola é o mais importante instrumento de que dispõe uma comunidade, se ela realmente quiser dotar seus jovens das aptidões cognitivas e morais necessárias para o exercício esclarecido da cidadania. Um cidadão atuante é um indivíduo capaz de enfrentar com racionalidade os problemas sociais, de levar em consideração todos os valores em jogo e de ser capaz de reconstruir essa situação problemática transcendendo a ordem específica que vive. (CARREIRA DA SILVA, 2009, p. 195)

Como afirma Habermas (2000, p. 414) “[...] no paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo”. Essa construção coletiva de soluções que envolve os conflitos inerentes a comunidade é essencial para o desenvolvimento de um modelo de educação crítica, emancipatória e dialógica. Ou como defende Radl Philipp (1996, p. 129-130) “o objetivo final do agir comunicativo reside no mesmo conceito, a resolução de

problemas práticos da vida, ao mesmo tempo que, através deles, são criados os conteúdos de significados e objetos de nossa atuação social”

O lugar da filosofia, num sistema educacional de uma sociedade que é orientada, quase que exclusivamente, pela lógica capitalista e técnica na produção de conhecimento³⁶, seria oferecer saberes e possibilidades que norteassem a sua vida para uma análise e compreensão de suas próprias ações, valores, conhecimentos, e que possibilitesse a construção de uma postura autônoma, crítica, dialógica e emancipatória³⁷ perante aos valores e conhecimentos constituídos pela sociedade na qual está inserido. Habermas enfatiza a necessidade de um novo modelo de racionalidade a partir da análise do fenômeno da “dominação tecnocrática”, onde os sujeitos não encontram espaço para o diálogo, para a reflexão ou análise crítica do próprio contexto, de suas ações e valores. Segundo Habermas (2006 b, p. 75),

A implantação moral de uma ordem sancionada e, assim, da ação comunicativa que se orienta por um sentido linguisticamente articulado e que pressupõe a interiorização de normas, é dissolvida numa amplitude cada vez maior por modos de comportamento condicionados, enquanto as grandes organizações como tais se apresentam com a estrutura da ação racional dirigida a fins. (HABERMAS, 2006 b, p. 75)

Um dos grandes desafios de uma proposta de ensino de filosofia, que seja norteada pelo seu aspecto crítico e emancipatório é superar essa ideia, bastante enraizada de uma “ação social dirigida a fins” que retira do sujeito a capacidade de colocar sob suspeita os saberes e valores que orientam sua vida. Dessa forma, ao enfatizar o papel da filosofia como um conhecimento transdisciplinar, presente nas relações interativas entre os sujeitos e consolidada pelo diálogo aberto e livre,

³⁶ A respeito de uma teoria crítica para a educação, Radl Philipp (1991, pag. 58), assinala que “En definitiva, la conceptualización teórica referida se opone a unos conceptos técnico-instrumentalistas que habitualmente son defendidos por un enfoque científico empírista y que parten únicamente de intenciones educativas por parte del educador, negando que el educando como sujeto también pretende realizar sus intenciones en las situaciones educativas. En este sentido, cabe señalar que las intenciones educativas que desprenden de una conceptualización técnica del proceso educativo, en aplicación de la precisión habermasiana de las acciones técnicas, serían claramente clasificables como intenciones unilaterales”.

³⁷ Os conceitos de autonomia, crítica e emancipação no contexto de uma proposta educativa estão alinhados com a perspectiva da teoria hermenêutica-crítica frankfurtiana. Nesse sentido, Radl Philipp (2014, pag. 157), defende que “Volviendo a la meta de la autonomía/emancipación como objetivo por excelencia de las acciones educativas en cuanto procesos sociales que son, tal meta requiere una precisión importante que apunta al hecho de que el constructo conceptual de la emancipación o la autonomía del sujeto se opone a cualquier definición unilateral de la misma meta, (a esta cuestión remite, como vimos con anterioridad, la propia conceptualización habermasiana de la Racionalidad Comunicativa), y por tanto del proceso educativo que contemple meramente intenciones unidimensionales por parte de los agentes educativos (institución, profesorado,etc.)”.

pretende-se oferecer a filosofia o papel de mediadora entre os diversos tipos de saberes, e guardiã dos aspectos racionais, críticos e emancipatórios do conhecimento. Portanto, caberia a filosofia, fornecer os saberes e pressupostos necessários para a identificação, compreensão e construção de solução para problemas que surgem no cotidiano de sujeitos e permeia todas as sociedades. Como propõe Shook (2002, p. 138),

O aprendizado não é mero conjunto de funções psíquicas. A forma mais importante de aprendizado, essencial para o progresso da inteligência humana, é aquela que se esforça deliberadamente em desenvolver as etapas do aprendizado, algo que ocorre somente durante o ato afetivo da solução de um problema. (SHOOK, 2002, p. 138)

Portanto, a educação para solução de problemas não se revela como um simples processo mecânico que adestra os sujeitos para conjuntos previsíveis de situações problemáticas que podem ocorrer do cotidiano dos sujeitos. Pelo contrário, como afirma Shook (2002, p. 139), “A solução de problemas, quando bem-sucedida, às vezes adiciona novos fatos às crenças de uma pessoa e às vezes adiciona novas habilidades ao conjunto de habilidades de uma pessoa.” Dessa forma, uma proposta de ensino de filosofia, voltada para a solução de problemas, possibilita aos sujeitos a possibilidade de construir e reconstruir uma série de valores, conhecimentos e habilidades essenciais ao sujeito no convívio social.

Orientado pelo contexto de busca por uma prática educativa que estivesse alinhada com a resolução de problemas e adversidades do cotidiano escolar e social e que fosse levado em consideração a diversidade de saberes envolvidos nos processos formativos dos indivíduos, a presente pesquisa desenvolverá um projeto de Ação Educativa intitulado *“Educação emancipatória e formação social do sujeito: desafios e perspectivas do Agir Comunicativo nas interações sociais na Escola Estadual Joaquim de Medeiros em Cruzeta-RN.”* A partir dos fundamentos teóricos do Interacionismo Simbólico e do Agir Comunicativo, pretende-se propor um caminho para aulas de Filosofia que, na compreensão de Marcondes (2008, p. 65), “Deve-se então partir da realidade destes estudantes, de seu contexto, de sua experiência de vida, de suas inquietações. É preciso ser sensível a seus dilemas e interesses.”

4 A FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO E A IDENTIDADE FILOSÓFICA DOCENTE: PERSPECTIVAS LEGAIS E O RECONHECIMENTO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

4.1 O ENSINO DE FILOSOFIA E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: INTELIGÊNCIA REFLEXIVA

O grande desafio de qualquer instituição de educação é superar o descrédito que envolve a educação escolar em nossa sociedade, independentemente do lugar que o indivíduo ocupa nesse processo. Torna-se necessário promover uma reconstrução do valor social e cultural pertencente à escola, dos pressupostos que norteavam a vida dos indivíduos e do lugar da educação escolar na busca por reconhecimento social. Nesse sentido, caberá à filosofia orientar esse resgate a essa reconstrução de valores que norteiam e fundamentam a educação. Nesse caso, esse movimento pode ser compreendido, como afirma Japiassu (apud MEDEIROS, 2010, p. 17) através do conceito de *práxis* que é “usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com o seu trabalho, transforma a si mesmo.” O ensino de filosofia, ou o conhecimento filosófico, que norteará essa construção de uma prática educativa ética e resiliente, não se apresentará como um saber messiânico ou redentor, não ocupará um lugar privilegiado em relação a outros saberes. Pelo contrário, dada a sua característica crítica e contestadora, a filosofia ocupará uma posição de transdisciplinaridade. Como afirma Medeiros (2010, p.17), “Assim para a promoção da resiliência no espaço escolar é inserido a filosofia na escola como possibilidade de desenvolver uma *práxis* transdisciplinar, superando saberes ‘fragmentados, compartimentados entre disciplinas’”, ainda nas palavras de Medeiros (2017, p.17) sempre buscando observar que “a filosofia pode através do exercício do filosofar, das reflexões, dos questionamentos despertar nos educadores, educandos uma reforma de pensamento. ” Assim, o ensino de filosofia numa perspectiva transdisciplinar e resiliente, busca romper com modelo secular de educação, que é baseado numa espécie de segregação entre os diversos saberes e atores que compõe o processo educativo.

Essa necessidade de compreender a educação a partir das relações sociais, numa perspectiva interativa e de construção coletiva, encontra fundamentação do

pensamento de Mead. Para ele, o indivíduo e seus diversos elementos constitutivos, só tem sentido, ou só podem ser compreendidos, no âmbito das relações sociais, em outras palavras, o indivíduo (aspectos subjetivos) e sociedade (relações objetivas), não podem ser pensados separadamente. Na ideia de Mead o sujeito é o resultado das relações sociais e interativas na qual ele está inserido, Casagrande (2014, p. 13-14) afirma que “Para Mead, a mente, a consciência e o *self* são constituídos na convivência social e estruturam-se simbolicamente, numa matriz intersubjetiva.” Corroborando a tese da “indissociabilidade entre sujeito e sociedade” na visão mediana, Casagrande (2014, p. 29-30) diz que

Entendemos, portanto, que uma das mais importantes implicações da teoria psicossocial de Mead centra-se no reconhecimento de que nós somos inscritos numa matriz (*matrix*) intersubjetiva, numa espécie de rede de relações e de interações a partir da qual emerge a consciência, a identidade individual e um mundo de sentidos, produtos ou efeitos da interação social. (CASAGRANDE, 2014, p. 29-30)

A visão meadiana de interdependência, de interação entre sujeitos, tem um impacto direto na sua compreensão sobre o papel da educação na sociedade moderna e da dimensão interativa que permeia os processos formativos.

As concepções de Mead que envolvem a formação social do sujeito, no campo das interações sociais, apresenta-se como uma nova possibilidade de compreensão de pensar a educação para além da simples reprodução de conhecimentos necessários aos indivíduos, sem levar em consideração as suas aptidões, o seu contexto social e cultural, levando em consideração apenas uma formação tecnicista orientada para o mundo do trabalho (Mead não nega a importância da formação para o trabalho) que reduz o sujeito a uma espécie de receptor de informações, muitas das vezes distante do seu contexto de vida.

A partir do século XIX, o modelo de educação, principalmente, no período da infância, começa a ser analisado sob um olhar que possa privilegiar as especificidades dessa etapa da vida do sujeito, suas relações sociais, culturais, suas estruturas cognitivas, suas relações na tentativa de romper com o modelo mecânico de transmissão de conhecimento baseado apenas na mera reprodução de informações. A escola, vista pela tradição como um ambiente disciplinador e formador, sem espaço para diálogo, troca de experiências ou de construção de uma reflexividade, é compreendida por Mead, segundo Casagrande (2014, p. 82) com um espaço “privilegiado enquanto espaço e tempo de socialização, de interação e de

formação ou desenvolvimento das estruturas do eu.” Mead tece duras críticas ao modelo escolar norte-americano de sua época, justamente pela sua estrutura engessada e orientada para a uma educação industrial e com viés economicista. Como afirma Casagrande (2014, p. 82-83)

De modo geral, Mead criticou o modelo escolar tecnificado e hermético de sua época porque não explorava adequadamente o potencial das dimensões interativa, lúdica e estética como instâncias formativas. Essa crítica expôs um problema recorrente na sociedade americana do início do século XX e ainda presente hoje em algumas de nossas escolas, a saber: a noção de que as ações escolares podem ser compreendidas sob a perspectiva das ações do trabalho industrial. (CASAGRANDE, 2014, p. 82-83)

Para Mead, os modelos educacionais, devem levar em consideração todos os aspectos que se fazem presentes na formação social do sujeito, e não apenas o aspecto da formação para o trabalho, que tem sua importância, mas não pode ser resumido a esta. O argumento da busca por melhoria nas condições materiais de existência presente nos países desenvolvidos, não justifica a limitação das possibilidades de compreensão que permeiam esse processo, pelos seus cidadãos. A educação, deveria ter como meta principal a resolução de problemas do cotidiano, a partir das relações que o indivíduo estabelece com os outros integrantes do grupo ao qual ele pertence, assumindo o papel do outro nessas relações, já que para Mead, a sociedade se constrói sob uma matriz intersubjetiva e interacionista. Assim, nas palavras de Medeiros (2016, p. 158),

[...] todo processo educacional construído poderia surgir para soluções das necessidades básicas do indivíduo e do convívio social, articuladas na polis educadora, com a família, amigos, grupos sociais, nas instituições sociais e nos movimentos sociais, edificada na constituição de valores construídos social e coletivamente ao longo da interação do indivíduo no mundo social. (MEDEIROS, 2016, p. 158)

Se a educação deve ser orientada para a busca de soluções de problemas, tanto do sujeito quanto da comunidade em que está inserido, através da assimilação de papéis dos outros, e que as soluções devem ser construídas numa dimensão coletiva, a educação para Mead carrega uma forte dimensão ética³⁸, onde ação

³⁸ Mead propõe um modelo ético de bases sociais e interativas e com pretensão à universalidade dos julgamentos que orientam o comportamento humano. Nesse sentido, aponta Mead (2010, pag. 399-400), “É possível construir uma teoria ética sobre uma base social em termos de nossa teoria social sobre a origem, o desenvolvimento, a natureza e a estrutura do self. Dessa maneira, por exemplo, o imperativo categórico de Kant dever ser formulado em termos sociais ou formulado e interpretado nesses termos, quer dizer, acrescido de seu equivalente social. O homem é uma criatura racional

individual é orientada pela ação coletiva e vice-versa. Para Casagrande (2014, p. 98), “A teoria ética de Mead implica a concepção de que o ser humano é um ser social que desenvolve a própria personalidade (*self*) mediante processos interativos de comunicação, de participação e de interdependência com outros seres humanos do grupo social.” Na visão meadiana (2010, p. 406), “É como seres sociais que somos seres morais.” Nesse sentido, a moral, na visão de Mead, surge como desdobramento natural desse modo de vida interativo e intersubjetivo da sociedade e de seus atores.

A partir das necessidades individuais, colocadas perante o grupo e das tentativas de construir soluções que atendam não apenas as expectativas de sujeitos particulares, mas que possam apontar soluções para a própria comunidade é que os valores morais são constituídos e assimilados pelo grupo. Nesse sentido, Mead (2010, p. 407), entende que “Os valores entram em conflito uns com os outros nas experiências individuais; a função do indivíduo é manifestar os diferentes valores e ajudar a formular padrões mais satisfatórios do que os até então existentes.” Nesse sentido, cabe ao indivíduo apresentar as problemáticas na qual está envolvido ao grupo, e a partir da assimilação feita pelo outro do problema apontado, como sendo seu também, tendo em vista que vivem na mesma comunidade, é que começam, mediante as relações interativas e intersubjetivas, a construção de soluções coletivas. Segundo Morris (2010, p. 407), Mead entende que, “Quando chegamos à questão do que é certo, eu disse que o único teste que podemos implementar é saber se levamos na devida conta todos os interesses envolvidos. O essencial é que os interesses da natureza humana devam ser considerados”. A necessidade de levar em consideração todos os interesses envolvidos, a dimensão ética envolvida na resolução de um determinado problema, acentua cada vez mais o aspecto social da formação do sujeito e do papel central da educação nesse processo formativo na visão meadiana. Como defende Medeiros (2016, p. 160)

porque é uma criatura social. A universalidade de nossos julgamentos, à qual Kant dá tanta ênfase, decorre do fato de assumirmos a atitude da comunidade inteira, de todos os seres racionais. Somos o que somos por meio de nosso relacionamento com os outros. É inevitável, então, que nosso fim deva ser social, tanto do ponto de vista de seu conteúdo (aquel que responde aos impulsos primitivos), como do ponto de vista da forma. A dimensão social confere universalidade aos julgamentos éticos e está na base do dito popular segundo o qual a voz de todos é a voz universal, ou seja, todos que conseguem realizar uma avaliação racional concordam. A própria forma de nosso julgamento é, então, social, de tal modo que o fim, tanto do conteúdo como a forma, são necessariamente um fim social”.

Assim, na nossa inferência, a aprendizagem no processo educacional dar-se-á com a apropriação dos conteúdos das experiências sociais, socializadas através dos grupos de interação do indivíduo com outros sujeitos. O indivíduo no processo formativo vai adquirindo saberes, ampliando as formas de lidar com o mundo e vai construindo significados para as ações sociais. (MEDEIROS, 2016, p. 160)

Outro aspecto importante ao pensar a educação numa perspectiva simbólica-interacionista é que, toda a sua estrutura dever ser construída interativa e comunicativa. Todos os atores que fazem esse processo devem ter seus interesses, ideias e propostas compartilhados com intenções de reciprocidade. Uma estrutura educacional vertical, impositiva e unilateral é totalmente contrária as ideias do Interacionismo Simbólico. Nesse sentido, Radl Philipp (1991, pag. 12) defende que

Proponer una concepción interativa de educación supone postular dos funciones interrelacionados dialécticamente entre sí como constituyentes del proceso educativo-socializador: 1) El aspecto social que alude a la perspectiva de la sociedad desde um punto de vista de la utilidade de la persona adulta como membro funcional de la misma; 2) El aspecto personal que abarca el punto de vista subjetivo de la persona que tal como se apresenta de manera única e íntegra em todos los sentidos em cuarquier etapa de sua vida. (RADL PHILIPP, 1991, pag. 12).

4.2 DEBATES DAS INTERFACES DOS FUNDAMENTOS PARA FORMAÇÃO SOCIAL DO FILÓSOFO

A ideia de uma formação social do professor de filosofia, que esteja fundamentada para construção de caminhos que possibilitem aos educandos lidar com suas problemáticas do cotidiano, tentando compreendê-las e superá-las, mediado por sua inteligência reflexiva (razão) na resolução dos diferentes problemas no contexto de suas experiências individuais e sociais. Nesse sentido, afirma Habermas (1989, p. 50), “A solução de problemas é mediada objetivamente ou bem pelas pretensões de verdade de enunciados descritivos, incluindo aí as explicações ou predições, ou bem pela correção de enunciados normativos, incluindo aí a justificação de ações e normas de ação.” A proposta de uma educação, e consequentemente, um ensino de filosofia orientado para solução de problemas, esbarra novamente num velho problema: o que é e como ensinar filosofia?

Tal pergunta é de extrema importância, uma vez que, o nosso sistema educacional é extremamente engessado e controlador. Permeado por uma

ineficiente e gigante burocracia, sempre distante das reais necessidades da sociedade e de suas problemáticas. Como afirma Dalbosco (2006, p. 99),

Sabemos, literalmente, pelo menos desde o século XVIII, que o pensar mecânico, no âmbito da pedagogia, sem o pensar reflexivo, serve para adestrar também seres humanos, mas não para educá-los. Desde então, o pensar mecânico, com a ajuda da tecnologia, desenvolveu-se intensamente no domínio da pedagogia, culminando, na segunda metade do século XX, no Brasil, com a introdução do tecnicismo, cujas consequências se fazem sentir ainda hoje. Uma delas é o desencadeamento de práticas pedagógicas que bloqueiam a atitude de pensamento. (DALBOSCO, 2006, p. 99)

Ainda diante do predomínio de um tecnicismo que sempre está à espreita nos processos educacionais brasileiros, torna-se de extrema importância pensar a educação, e mais ainda, o ensino de filosofia numa perspectiva que privilegie o pensamento livre e questionador. A educação e ensino de filosofia como resolução de problemas, consiste justamente em dar ênfase à liberdade de pensamento, e possibilitar ao sujeito observar a realidade que está inserido a partir de um olhar questionador. Dessa forma, aponta Cerletti (2008, p.31),

Ensinar filosofia em contextos institucionalizados nos coloca outro problema em relação às possibilidades de dar um lugar ao pensamento, livremente. Alguns autores assinalaram que toda instituição educativa impõe de saída, uma renúncia ao ensino e ao aprendizado, e que todo vínculo pedagógico se organiza em torno dessa imposição. Aquilo ao qual se renunciaria seria o aprender por conta própria, o produzir um caminho próprio de conhecimento, e paralelamente, o ensinar segundo os desafios dos que aprendem. (CERLETTI, 2008, p.31)

Contudo, mesmo num ambiente de extremo controle e regulação, é possível romper os medos e amarras institucionais, com o engessamento das estruturas e a ineficiência das práticas pedagógicas. Tal situação se reflete nas políticas públicas de educação, sem ampla participação da sociedade, tecnocratas defendendo apenas interesses empresariais e corporativistas. Contudo, é possível estabelecer resistências, romper com paradigmas, alavancar as barreiras e possibilitar novos caminhos e perspectivas para a educação e para o ensino de filosofia. Para Cerletti (2008, p. 32), tal rompimento é possível, pois,

[...] nenhuma institucionalização pode normatizar tudo. Pretender dar conta de tudo – do *Todo* – é uma ficção. Sempre está a ameaça dos interstícios, sempre há ocos que deitam por terra toda intensão totalizante e totalizadora (e totalitária, diga-se de passagem). Nestes interstícios se desdobra o poder de cada membro da instituição. A maneira como cada instituição faça frente ao que passa em e ao redor dos interstícios definirá sua fisionomia. (CELETTI, 2008, p. 32)

Umas das possibilidades de superação desses ordenamentos autoritários e mecânicos, passa pela formação social do professor. O papel social do docente é central para as transformações sociais, para formação de sujeitos críticos, questionadores e que possam lidar com seus problemas no contexto de suas experiências. Nesse sentido, cabe ao professor de filosofia tentar compreender as relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas nas quais seu público está inserido; bem como participar desse contexto, fazer parte de processo experiencial, compreender a dinâmica das relações de seu ambiente de trabalho, e dessa forma, orientar seus estudantes para compreensão e resolução de problemas de seu cotidiano. Como afirma Medeiros (2016, p. 166),

Nesse sentido, no nosso entendimento, nas interações sociais dos grupos, nas rememorações das trajetórias experienciais de lutas vivenciadas no contexto social, os indivíduos, através da reflexividade e do compromisso social, passam a sentir-se estimulados à participação cívica, democrática e promotora de uma educação social interdependente, comprometida com a transformação social local, e posteriormente, global. (MEDEIROS, 2016, p. 166)

O papel social do professor de filosofia, numa sociedade marcadamente utilitarista, mecanicista, individualista, consiste, no caso da perspectiva do Interacionismo Simbólico, em orientar os estudantes a compreenderem os diversos tipos de problemáticas presentes em suas experiências diárias, no seu cotidiano, buscando identificar os problemas, contextualizá-los, promover uma análise epistemológica, fundamentado nos saberes filosóficos construídos ao longo do tempo, desenvolver a interdisciplinaridade e elaborar respostas para os conflitos que fazer parte de suas experiências. Sempre buscando dar protagonismo ao estudante. Como afirma Cerletti (2009, p. 38), “Ao ser um esquema mínimo, não supõe nem conteúdos nem gostos filosóficos do professor e, por sua vez, dá lugar ao pensamento dos estudantes, à medida que a problematização seja construção coletiva.”

Um ponto importante a ser observado é que, embora a presente pesquisa tenha como um de seus objetivos trabalhar uma metodologia de ensino de filosofia com bases epistemológicas do Interacionismo Simbólico, esse termo metodologia não dever ser tomado como um caminho fechado, dotado de regras e pressupostos a serem seguidos. Tal interpretação seria incompatível com o pensamento meadiano e habermasiano. O termo metodologia, refere-se mais a delineamentos e ações que

precisam ser levadas em consideração, como as interações sociais dos atores que fazem o processo educacional, seu contexto sociocultural, suas experiências e saberes do cotidiano e sua devida articulação com o saber filosófico, na solução de problemas. Usando as palavras de Cerletti (2009, p. 39), pode-se afirmar que,

Essa proposta metodológica trata de deslocar o professor da função usual de controlar e garantir a reprodução do mesmo, que está construída sobre a afirmação da ignorância do outro. Diferentemente, pretende-se que o ponto de partida de todo ensino filosófico seja o que o outro sabe e pensa. Assim, consideramos o professor como um filósofo, como um pensador capaz de escolher, decidir ou inventar sua proposta didática, já que não há metodologia possível se não se tem claro os objetivos filosóficos visados. (CERLETTI, 2009, p. 39)

Portanto, a formação social do professor deve ser orientada para possibilitar aos educandos sua construção dos seus respectivos papéis sociais e o exercício pleno da cidadania.

5 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO E O ENSINO DE FILOSOFIA

A metodologia de trabalho da presente pesquisa foi e está sendo desenvolvida a partir de três perspectivas: a primeira consiste na experiência da formação social do filósofo no Ensino de Filosofia na graduação e a epistemologia do Interacionismo Simbólico numa pesquisa bibliográfica que tem como eixo central a obra de G. H. Mead (1973-2010) e Habermas (1982-2012); a segunda as bases teóricos-metodológicas do Interacionismo Simbólico e o Ensino de Filosofia; e a terceira a intervenção pedagógica para experienciar a epistemologia na ação educativa como enfatiza Radl Philipp (1996) e Medeiros (2016) ao retratar sobre a memória experiencial intersubjetiva. Apesar da obra de Mead ser pouco estudada no Brasil, e principalmente essa relação de sua obra com o pensamento habermasiano, apresentamos uma bibliografia razoável de comentadores, que direta ou indiretamente abordam a referida temática: Rouanet (1987), Radl Philipp (1996-20014), Blumer (1980-2017), Casagrande (2012), Freitag (1995) e Medeiros (2016).

5.1 APORTE TEÓRICOS - METODOLÓGICOS

Além do aporte teórico e epistemológico, que são de praxe num trabalho acadêmico na área da filosofia, o presente trabalho constará de uma parte prática, que será orientada por uma Proposta de Intervenção Pedagógica, intitulada “Educação Emancipatória e Formação Social do Sujeito: desafios e perspectivas do agir comunicativo nas interações sociais na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros em Cruzeta-RN”. Essa exigência de uma aplicação prática da referida pesquisa, se põe no caminho das dificuldades enfrentadas pelas Ciências Sociais e Humanas de encontrar um método de pesquisa que esteja alinhado com as dificuldades e especificidades das referidas áreas de conhecimento. Como afirma Minayo (1994, p.10)

O campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições. E para nomear apenas uma das controvérsias que aqui nos interessa, citamos o grande embate sobre a científicidade das ciências sociais, em comparação com as ciências da natureza. Há os que buscam a uniformidade dos processos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de “ciência” ao campo social. Há os que

reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano. (MINAYO, 1994, p.10)

As dificuldades se tornam maiores, quando se trata de uma pesquisa na filosofia. Isso porque, historicamente essa área do conhecimento foi compreendida apenas sob a ótica da análise e interpretação de textos e do ponto de vista contemplativo. Apesar de voltar-se para o homem e suas relações, seja consigo mesmo seja nas suas relações sociais, o saber filosófico sempre foi percebido como um conhecimento próprio de eruditos e quase sem relação com o mundo prático. Outro aspecto relevante nessa busca por um método de pesquisa que possa dar conta dos fenômenos sociais é o aspecto subjetivo desses, uma vez que, ao adotar um caminho parecido com o das ciências da natureza, estaríamos quase que objetivando ou prendendo em fórmulas, fenômenos subjetivos e humanos. Partilhando dessa preocupação de objetivação dos fenômenos sociais e humanos, Minayo (1994, p. 11) coloca a seguinte interrogação “[...] será que, buscando a objetivação das ciências naturais, não estaríamos descaracterizando o que há de essencial nos fenômenos sociais, ou seja, o profundo sentido dado pela subjetividade?” Como consequência dessa interrogação, surge um outro e mais complexo problema, citando Minayo (1994, p. 11), “que método geral poderíamos propor para explorar uma realidade tão marcada pela especificidade e pela diferenciação?”. Se o caminho em busca da construção de um método que possa dar conta das necessidades e especificidades das ciências sociais apresenta suas nuances e dificuldades, quando adentramos no campo da filosofia, o problema fica ainda mais complexo. Isso porque, historicamente, a necessidade de uma justificação prática, de viés experimental e quantitativo aos moldes das Ciências Sociais, não era utilizado nas pesquisas em filosofia. Como a presente pesquisa necessita fazer essa aplicação prática de uma determinada abordagem filosófica, o percurso será feito pela metodologia de pesquisa das ciências sociais.

Antes de partirmos para uma definição concreta do método a ser utilizado para alcançar os objetivos da pesquisa, é necessário frisar alguns aspectos centrais das ciências sociais, bem como da filosofia, que devem ser levados em consideração na construção de um método próprio para as referidas áreas de conhecimento. Citando Minayo (1994, p. 13-15), apontamos os seguintes elementos: em primeiro lugar “O objeto das ciências sociais é *histórico*”; em segundo lugar “o objeto de estudo das ciências sociais possui *consciência histórica*”; em terceiro lugar

“nas Ciências Sociais existe uma *identidade entre sujeito e objeto*”; em quarto lugar “Outro aspecto distintivo das Ciências Sociais é o fato de que ela é *intrínseca e extrinsecamente ideológica*”; e por último, “é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é *necessariamente qualitativo*”.

A presente pesquisa será orientada pela análise dos conceitos de interacionismo simbólico, formação social do sujeito, agir comunicativo e ensino de filosofia, com base no pensamento de George Herbert Mead e Jürgen Habermas. A referida proposta de ação educativa consistirá na elaboração e aplicação de uma metodologia de ensino-aprendizagem de filosofia no Ensino Médio, que será norteada pela construção e participação coletiva dos envolvidos (estudantes e professor), onde as experiências individuais, os valores morais, o contexto social, os significados construídos e reconstruídos pelos atores envolvidos no processo, serão levados em consideração para a fundamentação do referido trabalho. Do ponto de vista metodológico, optou-se pela abordagem do Interacionismo Simbólico, que como afirma Uwe Flick (2009, p. 68) “trata do estudo dos significados subjetivos e da construção individual de significado.” Dessa forma, a pesquisa será orientada pelo modo como os sujeitos constroem significados para suas experiências e ações de acordo com o contexto no qual está inserido, ou como assevera Flick (2009, p. 69) “O ponto de partida empírico [do Interacionismo Simbólico] consiste no significado subjetivo atribuído pelos indivíduos a suas atividades e ambientes.” A abordagem metodológica do Interacionismo Simbólico privilegia as interações entre os sujeitos e os significados construídos a partir da reciprocidade dessas relações interativas. Joas (1999, p. 66) aponta que,

O nome dessa linha de pesquisa sociológica e sociopsicológica foi cunhado em 1938 por Herbert Blumer (1938). Seu foco está nos processos de interação – ação social caracterizada por uma orientação imediatamente recíproca -, sendo que as investigações destes processos baseiam-se em um conceito particular de interação que enfatiza o caráter simbólico das ações sociais. (JOAS, 1999, p. 66)

A abordagem metodológica do Interacionismo Simbólico no âmbito da Pesquisa Qualitativa está intimamente associada ao desenvolvimento e evolução da pesquisa sociológica nos Estados Unidos, e mais especificamente na Universidade de Chicago, como assegura Flick (2009, p. 69) “De um modo geral, ela representa a compreensão teórica e do método da Escola de Chicago (W. I. Thomas, Robert

Park, Charles Horton Cooley e George Herbert Mead) na sociologia norte-americana."

Os pressupostos básicos do Interacionismo Simbólico como abordagem metodológica nas pesquisas sociológicas de ordem qualitativa, foram definidos por Blumer (1980, p. 119) e podem ser compreendidos com base em "três premissas simples" e elementares:

A primeira premissa é a de que os seres humanos agem em relação às coisas com base nos significados que as coisas têm para eles (...) A segunda premissa é a de que o significado destas coisas origina-se na, ou resulta da, interação social que uma pessoa tem com as demais. A terceira premissa é a de que esses significados são controlados em um processo interpretativo e modificados através desse processo, que é utilizado pela pessoa para lidar com as coisas com as quais se depara. (BLUMER, 1980, p. 119)

Dessa forma, a proposição de uma metodologia de ensino-aprendizagem de filosofia, que tenha como base as noções de intersubjetividade, de relações interativas, de uma comunicação simbolicamente mediada, deve levar em consideração os significados construídos pelos sujeitos no seio de suas relações sociais e intersubjetivas e como isso poderá ser trabalhado numa proposta de ensino de filosofia. O modo como cada indivíduo constrói seus valores, suas experiências, suas expectativas, seus interesses, e como esses significados são validados perante o grupo de pertença é essencial na pesquisa orientada pelo Interacionismo Simbólico, como aponta Flick (2009, p. 69),

A consequência é que as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos revestem de significados os objetos, os eventos, as experiências, etc., formam o ponto de partida central para a pesquisa nessa abordagem. A reconstrução desses pontos de vista subjetivos torna-se o instrumento para análise das esferas sociais. (FLICK, 2009, p. 69)

Ao escolher o Interacionismo Simbólico como abordagem metodológica para a presente pesquisa, optou-se por uma abordagem que reconheça o papel central das relações intersubjetivas entre os sujeitos que compõem uma determinada comunidade, e que privilegia as interações sociais como o ambiente onde se constrói coletivamente os significados, as normas, os valores que norteiam uma sociedade e seus atores. No caso específico da presente pesquisa -, que teve a sala como campo empírico-, é possível identificar uma grande diversidade de experiências, de expectativas, de saberes. E que, mesmo diante da diversidade e

complexidade de opiniões e valores, existe uma determinação recíproca na construção e validação desses saberes. Para Radl Philipp (1996, p. 110),

Na perspectiva interacionista o sujeito constitui o seu mundo e a si mesmo, socialmente e a nível intersubjetivo, as normas e valores sociais incorporam por meio do outro generalizado, de acordo com os significados construídos e reconstruídos nas interações intersubjetivas, em que os esforços do sujeito, em manter sua identidade, são exigências do processo social. (RADL PHILIPP, 1996, p. 110)

A troca de experiências dentro do processo interativo pode ser utilizada na elaboração de uma proposta metodológica que tenha como finalidade privilegiar a construção coletiva da relação ensino-aprendizagem. Dessa forma, toda o percurso do ensinar filosofia, será construído coletivamente, desde a seleção dos conteúdos, a metodologia a ser trabalhada nas aulas, as regras de reciprocidade no ambiente escolar e modelos de avaliação, serão elaborados com base no diálogo, nas expectativas e interesses dos sujeitos envolvidos, e no modo como essa metodologia poderá adaptar-se às determinações institucionais que orientam o processo educacional em nossa sociedade. Segundo Medeiros (2016, p. 82) a educação deve ser entendida como ação interativa, onde a ação educativa

[...] é vista como uma interação social e cujos transcurso os indivíduos imersos nessas situações, tratam de transmitir e trocar os significados ou suscitar reações. Nesse sentido, o objetivo do seu atuar comum, que é a citada ação comunicativa, para realizar a transmissão dos significados dos atos sociais necessitamos de um meio que sejam comuns a todos os participantes no processo social. (MEDEIROS, 2016, p. 82)

Ao privilegiar o diálogo (discurso) como fio condutor que possibilita essas relações interativas e que permitem a construção de significados subjetivos e sociais, a abordagem metodológica do Interacionismo Simbólico aponta o papel central da linguagem na elaboração e validação de significados numa determinada comunidade. Como enfatiza Giddens (2005, p. 36),

O interacionismo simbólico surge da preocupação com a linguagem e com o significado. Mead sustenta que a linguagem permite que nos tornemos seres autoconscientes – cônscios de nossa própria individualidade e capazes de nos vermos a partir de fora, como os outros nos vêem [...] O interacionismo simbólico dirige nossa atenção ao detalhe da interação interpessoal e a como esse detalhe é usado para dar sentido ao que os outros dizem e fazem. Os sociólogos influenciados pelo interacionismo simbólico se concentram na interação face a face nos contextos da vida cotidiana. Eles destacam o papel de tal interação em criar a sociedade e suas instituições. (GIDDENS, 2005, p. 36)

Como procedimento metodológico da pesquisa, foi adotado o modelo de observação participante, debates e discussões com estudantes, na construção coletiva da metodologia de ensino-aprendizagem de filosofia. Como afirma Gil (1999, p. 113),

A observação participante ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir dele mesmo. (GIL, 1999, p. 113)

5.2 INTERACIONISMO SIMBÓLICO NA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A coleta de dados foi orientada por entrevistas semipadronizadas ou semiestruturadas, e questionários abertos aplicadas aos estudantes envolvidos na pesquisa. No tocante a entrevista semipadronizada, Flick (2009, p.149) relata que essa abordagem foi desenvolvida por Brigitte e Scheele, ao longo das décadas de 1980 e 1990 para estudar teorias subjetivas em campos como escolas e outras áreas de trabalho profissional. Ainda segundo Flick (2009, p.149), “o termo *teoria subjetiva* refere-se ao fato de os entrevistados possuírem uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo.” Dessa forma, continua Flick (2009, p.149),

Durante as entrevistas, reconstroem-se os conteúdos da teoria subjetiva. O guia de entrevista menciona diversas áreas de tópicos, sendo cada uma delas introduzida por uma questão aberta e concluída por uma questão confrontativa [...] As questões abertas (“o que você acha e porque as pessoas em geral, estão dispostas a confiar umas nas outras?”) podem ser respondidas com base no conhecimento que o entrevistado possui imediatamente à mão. Além disso, são feitas perguntas controladas pela teoria e direcionada para as hipóteses. (FLICK, 2009, p.149)

A opção por questionários, está relacionada ao fato de que é essencial o conhecimento das opiniões, ideias e valores dos sujeitos da pesquisa. Como afirma Gil (1999, p. 128), “Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Embora a utilização de questionários fechados seja importantes, principalmente na tabulação

de dados, na presente pesquisa será feita a opção pelo questionário composto por questões abertas.

Os dados resultantes da utilização desses procedimentos foram registrados na forma de anotações (diário de campo) e com o uso de gravação de áudio ou vídeo. A necessidade desses registros é defendida por Gil (1999, p. 125-126) ao afirmar que, “O único modo de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de gravador.” O diário de campo, como ferramenta de registro de experiências e de dados coletados durante o percurso da pesquisa é tido como essencial para Minayo (1994, p. 63-64), ao enfatizar que “O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congregar os diferentes momentos da pesquisa.”

A metodologia de análise dos dados coletados durante a pesquisa, se deu pelo viés interpretativo das informações construídas e registradas. De acordo com Lakatos e Marconi (2007, p.169) “Uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e a interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa.” Dessa forma, na **interpretação** foi utilizado no sentido apontado por Lakatos e Marconi (2007, p.170) para designar a

[...] a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos. (LAKATOS E MARCONI, 2007, p.170)

O viés interpretativo na análise dos dados coletados na pesquisa vai de encontro a perspectiva teórica e metodológica do Interacionismo Simbólico, uma vez que, está atribui valor elementar as experiências individual e social dos sujeitos, suas relações interativas e dialógicas. Portanto, somente a partir da ação interpretativa é possível compreender as informações que permeiam as informações colhidas junto aos sujeitos da pesquisa.

6. A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA E O INTERACIONISMO SIMBÓLICO NA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM JOSÉ DE MEDEIROS

Como já foi apontado anteriormente, no capítulo que trata da metodologia da pesquisa, o presente trabalho se constitui de duas partes específicas, porém, interligadas. Enquanto a primeira parte consiste na fundamentação teórica e metodológica, a segunda parte apresentará uma proposta de ação educativa. Alinhada com a proposta epistemológica do Interacionismo Simbólico meadiano dialogando com o agir comunicativo habermasiano, será desenvolvido o trabalho intitulado *“Educação Emancipatória e Formação Social do Sujeito: desafios e perspectivas do agir comunicativo nas interações sociais na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros em Cruzeta-RN.”* Num primeiro momento, será feita uma contextualização do local, objeto da pesquisa-intervenção, a Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, sua história, sua relevância social para a comunidade cruzetense.

6.1 ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM JOSÉ DE MEDEIROS: UMA HISTÓRIA, MUITAS VIDAS.

O processo de gestação da presente pesquisa de mestrado, iniciada em 2017, começa pelo menos dez anos antes. Remota ao período de ingresso no curso de Filosofia, no ano de 2006, passando pelas primeiras experiências em pesquisa docente na Escola Estadual Otávio Lamartine³⁹, no município de Cruzeta, oportunizado pela professora Dra. Shirlene Mafra, quando esta ministrava a disciplina de Didática. Surgiu, nessa disciplina, a ideia de trabalhar um projeto de educação de valores e a filosofia para crianças. Em 2014, teve-se início minha experiência docente, como professor de filosofia no Ensino Médio, numa escola, também na cidade de Cruzeta, agora na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros na qual se concentra este estudo.

³⁹ A experiência, os resultados e o reconhecimento social do trabalho realizado na Escola Estadual Otávio Lamartine, Cruzeta-RN, pode ser visto na íntegra no livro **Resiliência e a ética na escola**: do ser ao dever ser: gestão da Escola Estadual Otávio Lamartine na cidade de Cruzeta-RN, da professora Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros.

Do ponto de vista geográfico, Cruzeta está situada na região do Seridó. Como descreve Medeiros (2010, p 19) “A cidade está situada na microrregião do Seridó oriental, fazendo parte da mesorregião Central Potiguar do RN. Limita-se ao norte com os municípios de Florânia e São Vicente; ao sul com São José do Seridó, a leste com Acarí e a oeste com Caicó.” Cidade receptiva, de um povo ordeiro e trabalhador, símbolo da resistência do povo sertanejo, que encontra na fé os alicerces necessários para lidar e superar os problemas e as adversidades do cotidiano. A seca, o solo causticante, o descaso das políticas públicas com a região, os preconceitos e as faltas de oportunidades e reconhecimento social consistem em alguns dos desafios diários do povo seridoense, e como tal, o cruzetense. Contudo, nada traz o desânimo, assim como as águias que se recolhem aos setenta anos para trocar e reconstituir suas penas, assim é o povo cruzetense. Talvez, entre as tantas definições que se possa atribuir a essa região e seu povo, suas capacidades de recompor-se das agruras do cotidiano encontram também respaldo nos escritos de Euclides da Cunha sobre o povo sertanejo, na obra *Os Sertões*, dando-nos uma imagem mais fiel desse lugar e da influência deste sobre sua gente. Segundo Euclides (2011, p. 118-119),

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. [...] Nada é mais surpreendedor do que vê-lo desaparecer de improviso. Naquela organização combalida operam-se, em segundos, transmutações. Basta o aparecimento de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormidas. O homem transfigura-se. Empertiga-se, estadeando novos relevos, novas linhas na estatura e no gesto; e a cabeça firma-se-lhe, alta, sobre os ombros possantes, aclarada pelo olhar desassombrado e forte; e corrigem-se-lhe, prestes, numa descarga nervosa instantânea, todos os efeitos do relaxamento habitual dos órgãos; e de figura vulgar do tabaréu canhestro, reponta, inesperadamente, o aspecto dominador de um titã acobreado e potente, num desdobramento surpreendente de força e agilidades extraordinárias. (CUNHA, 2011, p. 118-119)

Se o ambiente tem todo uma influência comportamental do sertanejo, delimitando suas reações sempre baseadas na resistência e na luta, a presença da educação tem essa mesma significância. Então, a presença de escolas como forma de superação das situações de abandono trazem ao sertanejo a visão de reconhecimento, de meio de luta, de ascensão social e pessoal. Sendo esta outra característica marcante do sertanejo cruzetense, especificamente, crendo, assim, na educação como caminho seguro para alcançar o reconhecimento social e econômico, conforme se percebe nas constantes falas cotidianas. Nesse sentido, o

papel social da Escola Estadual Joaquim José de Medeiros torna-se relevante para a referida comunidade. A escola, que é fundada em 1965, recebe o nome de um dos principais personagens da região, Joaquim José de Medeiros. Como afirma Medeiros (2010, p. 22-23),

A Escola Joaquim José de Medeiros (EEJJM), fundada no dia 22 de setembro de 1965, localiza-se na praça Dr. Silvio Bezerra de Melo, S/N, no centro urbano do município de Cruzeta/RN, tem dependência administrativa da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC), na jurisdição da 9ª Diretoria Regional de Educação (DIRED) e funciona durante os turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo a comunidade cruzetense. (MEDEIROS, 2010, p. 22-23)

A fundação de uma escola, na década de 1960, numa pequena cidade, no sertão do Seridó, representa, sem sombra de dúvidas, uma grande esperança para a comunidade, principalmente se levarmos em consideração os investimentos e o alcance do ensino público no Brasil nesse período. Sem dúvida, uma grande conquista. Contudo, a escola é _ não de forma absoluta _ um reflexo da sociedade, seus valores, costumes e vícios. Um dos principais vícios da sociedade brasileira é a apropriação indevida (moral e material) do público pelo privado, dos interesses individuais se sobrepondo aos coletivos, dos acordos entre poderosos, das relações de poder e controle típicos de uma sociedade patriarcal. Como afirma Botelho (2012, p. 50)⁴⁰,

O baralhamento entre público e privado como marca da sociedade, do Estado e da cultura política formados no Brasil desde a colonização portuguesa constitui uma das construções intelectuais mais recorrentes do seu pensamento social. E também um dos problemas tenazes para a realização da democracia entre nós. Afinal, em sua acepção clássica, inventada na antiga cidade-estado grega, legada à filosofia política e as modernas ciências sociais, público e privado formam uma relação de distinção antes que de continuidade: são apenas espaços sociais distintos com fronteiras normativamente delimitadas, nos quais, porém, nos inscrevemos ao mesmo tempo como atores sociais, mas também pressupõem valores e práticas próprios e, portanto, diferentes de orientação das condutas e de organização social. (BOTELHO, 2012, p. 50)

Portanto, esse “baralhamento entre público e privado” constituem umas das principais marcas das relações sociais, políticas e morais da sociedade brasileira, e deixa seus reflexos nos processos educativos e nas instituições escolares. Os tentáculos do poder e da regulação tentam ocupar todos os lugares. Foi assim com

⁴⁰ O artigo *Público e privado no pensamento social brasileiro*, de André Botelho compõe o livro Cidadania, um projeto em construção: Minorias, justiça e direitos humanos. Organização por André Botelho (Professor do Departamento de Sociologia da UFRJ) e Lilia Moritz Schwarcz (Professora titular do Departamento de Antropologia da USP).

a Escola Joaquim José de Medeiros nas primeiras décadas de sua existência. Conforme enfatiza Medeiros (2010, p. 23),

A EEJJM passou 20 anos sem um trabalho pedagógico de supervisão escolar e de um direcionamento da prática, desde a sua fundação, em 1965, até 1985. A centralização das decisões administrativas era rotineira em todos os setores da instituição. O individualismo reinava, as ações coletivas eram algo a desejar. O planejamento era realizado isoladamente pelos professores, que o trazia pronto de casa, sem discussão, colocando objetivos muitas vezes copiados de livros que não condiziam com a realidade vigente. Os conteúdos eram repassados como verdades absolutas, poucos educadores trabalhavam fazendo relações com a prática social, sendo a avaliação uma forma de punição e não de auto-avaliação, reflexo de uma educação de dominação e centralização. (MEDEIROS, 2010, p. 23),

Essa retrospectiva nas memórias sociais da escola em questão é de extrema importância por dois motivos principais: em primeiro lugar, por apontar a maneira como as instituições de ensino estavam vinculadas à lógica da regulação e do controle locais e que muitos desses valores ainda permanecem com suas raízes fincadas em nosso sistema educacional. Em segundo lugar, porque, como iremos demonstrar, não existe regulação absoluta e, que a educação e a escola, consequentemente, despontam como caminho e lugar para desenvolver ações críticas, emancipatórias e democráticas.

Nesse sentido, a partir de 1995, os ventos da gestão democrática, participativa começam a soprar na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros e a aflorar para um importante papel social perante a comunidade cruzetense. O trabalho iniciado pela professora Shirlene Santos Mafra Medeiros, com base numa ideia de gestão participativa, começara transformar a realidade da escola, seu funcionamento e seu processo formativo. De acordo com Medeiros (2010, p. 23),

A EEJJM, visando valorizar a cultura cívica da escola e despertar o interesse e a credibilidade dos professores, utilizou diversas estratégias de gestão para que os resultados fossem satisfatórios, iniciando um processo de mudanças em 1995. Numa política de descentralização das ações, a direção e a supervisão assumiram uma sala de aula, objetivando estimular os professores a aderirem à nova proposta pedagógica da escola, que foi construída coletivamente, passando todos os segmentos da escola a ser parte integrante nas mudanças institucionais. (MEDEIROS, 2010, p. 23)

Assumindo uma tarefa quixotesca, de transformar a realidade social, metodológica e pedagógica da EEJJM, a professora Shirlene Mafra, juntamente com sua equipe (diga-se todos os segmentos da escola), começam a vencer os gigantes da regulação e do controle, que, mesmo sendo apenas moinhos de vento na

estrutura social, desempenham papel importante, na manutenção dos privilégios sociais e econômicos e engrenagem da administração pública. Ao mudar a lógica da gestão e da proposta de ensino, as ações desempenhadas na EEJJM, segundo Medeiros (2010, p. 24), “[...] geraram uma cultura cívica, levando a mudanças atitudinais e consequentemente melhores resultados da aprendizagem e da própria comunidade cruzetense, o que confirma que a mudança de pensamento pode produzir escolas comprometidas com o desenvolvimento social.”

O trabalho de gestão democrática participativa, iniciado em 1995, levou a grandes transformações, tanto na instituição quanto na sociedade cruzetense. As construções coletivas de proposta pedagógica, de avaliação, de formação e de autoavaliação, contribuíram sobremaneira para o reconhecimento social da escola perante a comunidade. Como consequência dessa mudança de organização e de gestão, a EEJJM recebeu, por três vezes, em 1999, 2000 e 2005, o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar.

Victor Hugo, em sua magistral obra, *Os Miseráveis*, afirma que “Não basta destruir os abusos é preciso mudar os costumes. Desapareceu o moinho, mas o vento ainda sopra.” Tal proposição se enquadra muito bem nas memórias experenciais da EEJJM. Uma escola que por muitos anos esteve submetida aos desmandos das autoridades políticas da região, que depois passou por um processo de democratização de gestão participativa, tornando-se referência no país, alcançando bons índices nas avaliações externas, potência no esporte e na cultura da região; depois desse movimento, entra num processo de declínio, seu reconhecimento social começa a ser comprometido, um modelo de gestão autoritário começa a ser implantado, as garras dos poderes políticos e individuais começam a fazer seus estragos novamente. Desde 2014, inicia-se um lento processo de reconstrução da EEJJM, tanto no ponto de vista de gestão, quanto de inovação pedagógica e de reconhecimento social perante a comunidade.

É nesse contexto de desconstrução da imagem da escola, de baixo reconhecimento social da instituição perante a sociedade, que nossa trajetória docente tem início. E a contextualização feita, anteriormente, nos orienta para a justificativa de nossa pesquisa de mestrado e de proposta de ação educativa. Contudo, antes de partir para uma descrição, mesmo que parcial, da proposta pedagógica a ser desenvolvida na escola, é importante observar que tal iniciativa não caiu de paraquedas, mas que representa uma consequência, a nosso ver,

positiva, das ações de extensão do curso de Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, desenvolvido pela professora Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros.

Com bases nas pesquisas desenvolvidas sobre o pensamento de George Herbert Mead, Jürgen Habermas, Rita Maria Radl Philipp, orientada pelas concepções epistemológicas do Interacionismo Simbólico, do Agir Comunicativo e Memória, cria o Programa de Extensão *Memória, Identidade e Formação Social do Sujeito: a educação e o caráter social da vida humana na constituição do 'Self'*, que tem uma abrangência regional. Como consequência desse programa de extensão, inicia-se o projeto de extensão intitulado “**MEMÓRIA E IDENTIDADE SOCIAL: o cuidado de “Si” e do “Outro” para uma Educação Crítica Emancipatória-Interdependente**”, com o objetivo de reconstrução coletiva do projeto pedagógico da escola, que foi construído coletivamente com todos os setores da escola, e por último, surge a proposta de ação educativa de nossa pesquisa de mestrado, nomeada de “**Educação Emancipativa e Formação Social do Sujeito: desafios e perspectivas do agir comunicativo nas interações sociais na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros em Cruzeta-RN**.” A apresentação dessa ordem cronológica dos trabalhos desenvolvidos na escola torna-se necessária pelo fato de várias ações orientadas pelos estudos do Interacionismo Simbólico, pelo pensamento de Mead e Habermas já foram desenvolvidas, como serão demonstradas na sequência do texto.

6.2 INTERACIONISMO SIMBÓLICO, ENSINO DE FILOSOFIA NA AÇÃO EDUCATIVA.

Dentre os muitos problemas da carreira docente, talvez um dos mais significativos seja a dificuldade em relacionar os saberes de cada área de conhecimento com as experiências do cotidiano. Vivemos numa sociedade marcada por valores utilitaristas, que tenham significado prático ou que façam sentido para vida dos sujeitos. Em nossa experiência como professor de filosofia, essa dificuldade se tornou ainda mais gritante. O impacto é gigantesco. Diante dos contrastes entre as discussões filosóficas da academia e as conversas que se desenvolvem nas salas de aula, a primeira impressão é de que todos estão num nível intelectual muito abaixo do esperado, e que tais sujeitos não teriam condições de lidar com o

conhecimento filosófico. Em parte, tal afirmação é verdadeira, se admitirmos que o ensino de filosofia no ensino médio deveria ter uma conotação bacharelesca. Como superar tal impacto? Como levar o saber filosófico para crianças e adolescentes, oriundas de diversos contextos sociais, econômicos e culturais? A primeira questão a ser colocada, segundo Marcondes (2008, p. 62), seria “Para que queremos ensinar filosofia, para que alguém deve aprender filosofia?”. Dessa maneira, o professor de filosofia deve ter essas questões como norte para seu trabalho docente.

A nossa compreensão sobre ensino de filosofia, com bases nas discussões meadianas e habermasianas, consiste em orientar os estudantes, diante da multiplicidade de saberes e uma gama gigantesca de informações, a problematizar situações de seu cotidiano, identificar essas problemáticas, conduzir uma investigação epistemológica sobre os conflitos e buscar possíveis soluções. O papel da filosofia seria o de mediadora e articuladora dos diversos saberes, colocando-se sempre como guardiã da racionalidade, para se usar uma linguagem kantiana. Ou como defende Polli (2013, pag. 22), “Repensando o papel da filosofia, Habermas sustenta que ela deve assumir a posição de *guardadora de lugar* e de intérprete, não mais a de uma porta-voz autorizada da razão.”

De fato, o saber filosófico pode ser percebido em muitas situações de nosso cotidiano, em nossas experiências diárias, porém, o que falta é traduzir os saberes construídos e acumulados ao longo do tempo, pelos inúmeros pensadores, em consonância com as problemáticas que se apresentam em nosso cotidiano, no seio de nossas experiências. Como afirma Marcondes (2008, p. 63) “[...] na medida em que a filosofia diz respeito às questões que interessam a todos, desde a ética até as formas de argumentação e os problemas do conhecimento e da ciência, é possível fazer com que a discussão filosófica seja acessível e que todo aquele que tiver interesse possa se sentir capaz de filosofar.” Portanto, o que de fato precisa ser trabalhado é a construção de sentido e significado do saber filosófico em nossas salas de aula.

Obviamente não existe fórmula ou receita pronta para se construir uma metodologia de ensino de filosofia, e nem seria interessante que isso fosse possível, pois retiraria toda a dimensão contestadora e transgressora do filósofo e do saber filosófico. Como afirma Marcondes (2008, p. 55), “O filósofo, ao contrário, é apenas aquele que busca o saber, mas que tem consciência de ainda não o ter encontrado,

de não possui-lo, de estar distante dele. A filosofia se define, deste modo, mais pela busca do que pela posse do saber.”

A nossa proposta de ação educativa, descrita como **“Educação Emancipatória e Formação Social do Sujeito: desafios e perspectivas do agir comunicativo nas interações sociais na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros em Cruzeta-RN**, tem como objetivo a necessidade de compreender a influência do Interacionismo Simbólico de George Herbert Mead na Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas para viabilizar uma ação educativa, sendo a filosofia como componente curricular, mediadora, interpretativa da realidade social, como uma das áreas das ciências humanas, capaz de despertar a criticidade e a construção de saberes interdisciplinares e ou transdisciplinares.

É necessário observar que, desde o desenvolvimento do projeto de pesquisa, que tinha como objetivo reconstruir o Projeto Pedagógico da EEJJM, elaborado com base nas premissas epistemológicas do Interacionismo Simbólico e do Agir Comunicativo, várias experiências já foram construídas nos últimos dois anos. Portando, o nosso trabalho de ações educativas já tem alguns resultados práticos, que não podem ser reconhecidos como resultados da pesquisa, pelo fato de existir fundamentos legais que orientam o curso de mestrado, em que a ação educativa só pode ser iniciada com autorização do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. Dessa forma, serão apresentadas algumas experiências desenvolvidas na escola, orientadas por nossa proposta metodológica, como contextualização para a compreensão da proposta de ação autorizada pelo CEP. Selecionamos três ações desenvolvidas com base na metodologia do Interacionismo Simbólico. A primeira “*O alto preço do silêncio e o cuidado interativo: a violência em suas múltiplas dimensões individuais e sociais*”; a segunda a *Construção das salas ambientes estimuladores de aprendizagem*; e a terceira, que já consistem em trabalhos de nossa ação educativa, são as *Ágoras filosóficas*.

Todos os trabalhos seguem a mesma orientação: 1) parte de uma situação-problema presente em nosso cotidiano; 2) construção do sentido e o significado da problemática; 3) análise e fundamentação epistemológica; 4) e propostas de solução para os conflitos investigados.

6.2.1 “O alto preço do silêncio e o cuidado interativo: a violência em suas múltiplas dimensões individuais e sociais”; segundo a Construção das salas ambientes estimuladores de aprendizagem.

O presente trabalho foi desenvolvido na EEJJM e consiste num projeto de extensão, em parceria com o Curso de Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, localizada em Caicó, sendo coordenado, na escola, pela professora Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros, no ano de 2017. Com base nos dados fornecidos por pesquisa empírica pela Universidade na avaliação institucional, constatou-se um alto índice de violência em suas múltiplas dimensões: física, simbólica, de gênero, etc., em nossa instituição. Posteriormente, foi realizado um trabalho de fundamentação epistemológica sobre a violência e suas diversas facetas, para que cada professor pudesse articular com suas respectivas áreas de conhecimento a temática abordada, articulando, dessa forma, o conhecimento institucional e oficial com os conflitos e problemáticas do cotidiano. Com intensa participação da comunidade escolar, em todos os seus segmentos, foi elaborado um desfile, por ocasião do dia da Independência do Brasil (07 de setembro), no qual a escola apresentou à comunidade cruzetense o seu trabalho coletivo de pesquisa e ensino, anteriormente desenvolvido nas salas de aula que levou em conta as reflexões sobre a violência e sua implicações dentro do ambiente escolar, abordando tanto os aspectos teóricos quanto os analíticos para sua compreensão e superação, o que conduziu a reflexividade e, por sua vez, a sua representação na formatação do enredo da temática da escola no desfile cívico municipal. Como podemos observar nas imagens abaixo.

Figura 1: Pelotão – Violência de gênero e étnica



Fonte: Arquivo do Autor.

Figura 2: A violência contra a Mulher e suas múltiplas facetas



Fonte: Arquivo do Autor.

Figura 3: Socialização dos trabalhos da extensão com a comunidade educacional.



Fonte: Arquivo do Autor.

Figura 4: Reflexividade sobre a violência no País.



Fonte: Arquivo do Autor.

Figura 5: Formas de Violência e suas facetas.



Fonte: Arquivo do Autor.

Figura 6: Formas de Violência e suas facetas.



Fonte: Arquivo do Autor.

6.2.2 Construção de salas ambientes estimuladores de aprendizagem.

Como foi abordado anteriormente (5.2), uma das principais dificuldades no processo de ensino consiste em apontar uma relação de sentido e significado entre os saberes científicos (da linguagem, da natureza ou da sociedade) e a vida cotidiana, em que de fato as experiências dos sujeitos se concretizam. Dessa forma, foi construído coletivamente, a proposta de criação de salas ambientes

estimuladores de aprendizagem, com o objetivo de fazer com que professor e estudante possam, de forma interativa, encontrar sentido e significados, relevância social e para a vida, dos diversos tipos de saberes. Nesse caso, mais uma vez, a Filosofia aparece como eixo norteador da elaboração do trabalho, e não como detentora absoluta do conhecimento, mas dotada de uma ação transdisciplinar.

Figura 7: Construção da sala ambiente de História



Fonte: Arquivo do Autor.

Figura 8: Construção da sala ambiente de Biologia



Fonte: Arquivo do Autor.

Figura 9: Construção da sala ambiente de Biologia



Fonte: Arquivo do Autor.

Figura 10: Construção da sala ambiente de Filosofia, Geografia e Sociologia



Fonte: Arquivo do Autor.

Figura 11: Construção da sala ambiente de Filosofia, Geografia e Sociologia



Fonte: Arquivo do Autor.

Figura 12: Construção da sala ambiente de Filosofia, Geografia e Sociologia



Fonte: Arquivo do Autor.

Figura 13: Mito da Caverna: Construção da sala ambiente de Filosofia, Geografia e Sociologia



Fonte: Arquivo do Autor.

Figura 14: Visita dos professores Dr. Antônio Júlio – UERN e Dr. Marcos Figueira (UFRN) à experiência da escola.



Fonte: Arquivo do Autor.

6.2.3 Ação educativa: o ensino de filosofia como Ágoras filosóficas.

Se o problema em conseguir relacionar os conhecimentos específicos das diversas áreas de conhecimento aparece como obstáculo a ser superado, tal dificuldade no Ensino de Filosofia, de fato, é maior. Tal dificuldade se deve, em

grande parte, ao status (ou estigma) de que o saber filosófico é complexo, difícil e acessível apenas para uns poucos dotados de um nível de inteligência acima do que é concebido como normal. Outra razão pode ser o fato de que o ensino de filosofia sempre foi restrito a círculos aristocráticos de ensino, praticamente inacessível às classes populares. Quando o ensino de filosofia passa a ser introduzido da educação pública e de massas, a inclusão de “novo saber” se dá de forma vertical, impositiva e sem as devidas contextualizações com os conflitos e problemas do cotidiano.

Diante dessas dificuldades (tanto para o docente como para o estudante), e com base nas contribuições do pensamento de George Herbert Mead e o Interacionismo Simbólico, e Jürgen Habermas e o Agir Comunicativo, começamos a trilhar aos poucos um método (caminho com diversas possibilidades) que possibilitasse uma interação maior com os estudantes e suas respectivas experiências e saberes, conectado com seu mundo, seus dilemas e conflitos, em que a filosofia pudesse fazer sentido para suas vidas e colocados à sua disposição para a compreensão, problematização, investigação e resolução de problemas. Dessa forma, está sendo desenvolvido o trabalho de ação educativa, “**Educação Emancipativa e Formação Social do Sujeito: desafios e perspectivas do agir comunicativo nas interações sociais na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros em Cruzeta-RN**”. Um dos objetivos principais consiste em trazer a tradição filosófica (história da filosofia e seus temas) para a vida concreta de nossos discentes. Como lembra Cerletti (2008, p. 30)

O filósofo não é o inventor de seus problemas *ex nihilo* (poderíamos dizer, em um sentido mais preciso, que é um recriador de problemas). A filosofia é filha de seu tempo (recordemos com Hegel que “a coruja de Minerva levanta seu vôo no ocaso”) e de seus condicionamentos, e estes condicionamentos ou fontes são aquilo que os homens e as mulheres fazem: a arte, a ciência, a política ou o amor. (CERLETTI, 2008, p. 30)

Logo, uma proposta de ensino de filosofia, que busca uma educação emancipativa, orientada pela formação social do sujeito, no terreno de suas interações sociais e mediados pelo diálogo livre e crítico, deve ter início, na sala de aula, a partir dos desafios e conflitos apontados pelos estudantes. Uma sala de aula ou qualquer outro lugar que seja propício para o aprendizado pode ser uma Ágora filosófica, pois o que vai definir esse espaço é o modo como o debate (diálogo) vai ser conduzido, sua fundamentação epistemológica em torno das temáticas

discutidas, o respeito pelos argumentos diferentes e constituição de um modo de pensamento que leve o sujeito a desenvolver autorreflexividade. Como aponta Mead (2010, p. 104),

A reflexão ou comportamento reflexivo só surge diante de condições de autoconsciência e possibilita ao organismo individual a organização e o controle deliberados de sua conduta com referência ao seu ambiente social e físico, ou seja, com referência às várias situações sociais e físicas em que se torna envolvido e as quais reage. (MEAD, 2010, p. 104)

Assim, a construção de uma metodologia para o ensino filosofia, deve possibilitar ao sujeito as condições ou os caminhos para desenvolvimento desse comportamento reflexivo.

A experiência, a seguir, foi construída coletivamente com estudantes, em que estes fizeram a proposição de uma temática para ser trabalhada, que fazia parte de seu universo social e cultural, cabendo ao professor orientação a fundamentação epistemológica, sendo também decidido coletivamente o modo como a aula seria executada, o lugar e o tipo de avaliação. O trabalho pode ser dividido em quatro partes.

A primeira parte consistiu na escolha do tema-problema. Os estudantes da turma de segundo ano do Ensino Médio do turno vespertino propuseram a realizar uma discussão sobre **“A Ascenção do comportamento totalitário em nossa sociedade.”** A temática sugerida está intimamente ligada ao universo jovem, conectado às redes sociais, configurando-se um tema em voga, justificado pela percepção e preocupação destes estudantes a respeito da crescente onda de intolerância às diversas formas de crenças, valores e comportamentos.

Na segunda parte, deu-se as orientações para a investigação e fundamentação epistemológica da temática escolhida. Foi decidido, conjuntamente, fazer uma pesquisa do tema a partir das ideias da filósofa Hannah Arendt e do filósofo Slavoj Žižek.

A terceira parte consistiu na execução da aula, em forma de **Ágora Filosófica**, que se deu através do diálogo, debate, confronto livre de ideias. O professor fez a função de mediador dessa empreitada. Também foi decidido, coletivamente, que a discussão seria feita no contexto e ambientação de um Luau, com fogueira, comida e música. Tornando a partir do ambiente e de seu contexto de realização, as relações mais a próximas e receptivas.

A quarta parte corresponde a forma de avaliação, também efetivada coletivamente, com base na reflexão e autorreflexão, análise dos pontos e contrapontos, abordando o que poderia ser melhorado, quais os resultados do debate, as impressões de cada sujeito e suas contribuições para a realização do trabalho.

Figura 15: Ágora Filosófica: “A Ascenção do comportamento totalitário em nossa sociedade”.



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 16: “A Ascenção do comportamento totalitário em nossa sociedade”.



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 17: “A Ascenção do comportamento totalitário em nossa sociedade”.



Fonte: Arquivo do Autor

Dando continuidade à pesquisa, um segundo trabalho foi desenvolvido na escola, objetivando desenvolver e avaliar a ação educativa **“Educação Emancipativa e Formação Social do Sujeito: desafios e perspectivas do agir comunicativo nas interações sociais na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros em Cruzeta-RN”**, fundamentada nos pressupostos do Interacionismo Simbólico de Mead e no Agir Comunicativo de Habermas, buscando compreender se a metodologia desenvolvida pode ser considerada positiva e significativa para o ensino de filosofia. Este será melhor enfatizado abordado do item a seguir de forma dar mais esquematização para compreensão dos passos executados e sua sustentação teórico-metodológica.

6.3 AÇÃO EDUCATIVA “EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO AGIR COMUNICATIVO NAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM JOSÉ DE MEDEIROS EM CRUZETA-RN”.

Pensar uma proposta de ação educativa que leve em consideração as experiências individuais e sociais dos atores envolvidos (estudantes, professor, a escola como um todo, as famílias, o contexto exterior à escola) configura-se como um grande desafio na sociedade atual. As dificuldades são de várias ordens. Uma primeira dificuldade encontra-se na estrutura estatal engessada que organiza e controla os processos educacionais. Tais processos, na maioria das vezes, são

verticais, hierarquizados e unilaterais, fazendo com que os programas e propostas pedagógicas sejam lançados de forma impositiva, não respeitando as diversidades e complexidades existente num país continental, como é o caso do Brasil. Um segundo problema consiste no fato que tais processos educacionais sejam orientados, quase que exclusivamente, por uma lógica mercadológica e instrumental, que é marca da sociedade contemporânea, resultando daí, uma adequação quase que absoluta à interesses econômicos. O argumento de que a educação deve voltar-se para formar e qualificar os sujeitos para o mercado de trabalho torna-se quase que absoluto e incontestável. Ocorre que o problema não está na formação para o exercício do trabalho (que sem dúvida é importante), mas que, nas entrelinhas dos modelos de educação tecnicista, está o esvaziamento da dimensão crítica e emancipatória dos sujeitos, representados na forma da especialização de saberes, valorização de conhecimentos técnico-científicos em detrimento dos conhecimentos sociológicos, filosóficos e estéticos.

Como consequência lógica desse contexto de engessamento institucional da organização educacional, observa-se a elaboração de propostas pedagógicas voltadas para a formação técnico-profissional, desprezando, contudo, as especificidades dos sujeitos envolvidos, suas perspectivas e sua própria autonomia. Como afirma Dalbosco (2010, pag. 27),

Processos pedagógicos relacionam-se com a formação de individualidades autônomas. Neles descortinam-se, amplamente, o conteúdo e as dificuldades da dimensão formativo-educacional do ser humano. Buscar seu espaço, ser alguém com dignidade e reconhecimento social são desejos de todo ser humano sensato. Essa busca está conectada a processos de aprendizagem e, por isso, questões sobre o que forma e educa o ser humano e o como ele se educa e se forma em sua relação com os outros, com as instituições e com o meio ambiente são decisivas para a pedagogia e a filosofia. (DALBOSCO, 2010, pag. 27)

A proposta educativa desenvolvida foi orientada na perspectiva de valorizar a formação voltada para autonomia dos sujeitos, possibilitando um olhar crítico da realidade a sua volta e que possibilite construir uma postura emancipatória diante do contexto social, econômico, político e ideológico no qual possa estar inserido. Com base nos conceitos de Interacionismo Simbólico de Mead, agir comunicativo de Habermas e Ação educativa emancipatória e crítica de Radl Philipp, todo o trabalho foi construído coletivamente com os estudantes, professor, com a comunidade

escolar e com participação de atores da sociedade. Como defende Radl Philipp (2014, pag. 158),

[...] la meta educativa de la emancipación no puede ser definida e impuesta unilateralmente por parte de la persona o instancia educadora –extremo que negaría la condición de sujeto al educando-, la misma meta ha de anticiparse ya como condición estructural del propio proceso educativo en las situaciones educativas singulares concibiendo a éstas caracterizadas por una relación entre sujetos. (RADL PHILIPP, 2014, pag. 158)

O trabalho desenvolvido na ação educativa ***“Educação Emancipativa e Formação Social do Sujeito: desafios e perspectivas do agir comunicativo nas interações sociais na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros em Cruzeta-RN”***, será descrito, posteriormente, neste texto, em dois momentos: no primeiro momento, serão apresentados a construção, o desenvolvimento e os resultados da proposta para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, com base na teoria e metodologia do Interacionismo Simbólico e Agir comunicativo. No segundo, será descrita a avaliação da metodologia desenvolvida orientada pelos dados coletados por meio de pesquisa qualitativa, a partir da aplicação de questionário e entrevista semiestruturada junto aos sujeitos da pesquisa. A interpretação dos dados é fundamental para analisar se a metodologia possibilita resultados positivos ou não para o ensino de filosofia.

6.3.1 Ação Educativa: Desigualdade social e violência nos diferentes espaços.

O ponto de partida para a construção da ação educativa ***“Educação Emancipativa e Formação Social do Sujeito: desafios e perspectivas do agir comunicativo nas interações sociais na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros em Cruzeta-RN”*** se deu a partir da escolha dos sujeitos da pesquisa para o desenvolvimento e planejamento para a execução da atividade. Escolheu-se, assim, uma turma de 1^a série do Ensino Médio, do turno matutino, com 25 estudantes, oriundos de diversos estratos sociais, com uma multiplicidade de experiências e visão de mundo. O plano de trabalho para a construção da metodologia do Interacionismo Simbólico e Agir Comunicativo para o ensino de filosofia foi elaborado para se desenvolvido durante um bimestre letivo inteiro. Na escola pública, um bimestre contempla 10 aulas de filosofia, visto que o currículo nacional e estadual prevê uma aula por semana. Essas 10 aulas estão subdivididas em 6 momentos: 1) Apresentação, fundamentação epistemológica e discussão de

algumas ideias centrais de Mead e Habermas (02 aulas); 2) Orientações sobre a metodologia e construção coletiva da temática a ser trabalhada (01 aula); Pesquisa, fundamentação epistemológica e discussão das temáticas escolhidas (02 aulas); Elaboração de curta-metragem como forma de avaliação (03 aulas); apresentação dos curtas-metragens para a comunidade escolar (01 aula); avaliação coletiva do trabalho (01 aula).

O primeiro momento do trabalho consistiu na apresentação dos autores que norteiam a presente pesquisa e oferecem os pressupostos teóricos para a construção de uma metodologia de ensino de Filosofia. Nesse sentido, no contexto das discussões que permeiam as aulas de filosofia, foi apresentado aos estudantes a possibilidade de desenvolver esse trabalho experimental. Em seguida, foi feito um trabalho de fundamentação epistemológica com estudantes, apresentando algumas ideias centrais de Mead e Habermas, tais como interacionismo simbólico, interação social, Self, agir comunicativo, diálogo, comunidade ideal de fala, etc. Além de pesquisa biográfica dos autores, foram trabalhadas partes específicas de textos e discutidas em rodas de conversas.

Figura 18: Apresentação e explicação da proposta de trabalho.



Fonte: Arquivo do autor.

Uma metodologia de ensino que seja orientada pelo Interacionismo Simbólico e Agir Comunicativo deve privilegiar as interações sociais, as experiências individuais, o diálogo e as expectativas e anseios dos atores envolvidos na ação

educativa. Dessa forma, o segundo momento, no desenvolvimento da metodologia, foi debater e escolher coletivamente uma temática a ser estudada nas aulas de filosofia. Nesse sentido, foi feita uma discussão em que cada estudante apresentasse sua proposta temática e seus argumentos e que, ao final do debate, fosse escolhido consensualmente um objeto de estudo. Ao final das discussões, foram escolhidas duas temáticas: a desigualdade social e a violência. Ao privilegiar o discurso e as interações sociais e a experiência dos sujeitos, o método do Interacionismo Simbólico sugere que, na visão de Polli (2013, pag. 17),

O intento é levar um entendimento intersubjetivo, considerando o que cada participante do processo comunicativo pensa e argumenta sobre as questões em debate, para que todos os participantes possam posicionar-se e, como possibilidade, convergir em *consensos prováveis e provisórios*. (POLLI, 2013, pag. 17)

Trazendo esses temas para o âmbito da investigação filosófica, foram sugeridos, com a mediação do professor, alguns pensadores para fundamentar epistemologicamente as pesquisas e debates. Ao final, foram construídos dois eixos conceituais que nortearam as aulas e os trabalhos: **A banalização do mal e o pensamento de Hannah Arendt e A origem das desigualdades sociais no pensamento de Rousseau.**

Escolhidos os temas e autores, os estudantes foram orientados a fazerem pesquisas e leituras das obras dos autores, sempre buscando fazer a articulação com os objetos de estudos definidos, o que constituiu o terceiro momento do trabalho. Além de pesquisas na internet e artigos científicos, foram estudados partes (fragmentos) de textos de Rousseau, *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, e *Sobre a violência* de Hannah Arendt. Como forma de socializar as pesquisas, foi feita uma discussão coletiva dos resultados e dos pontos que poderiam ser relacionados com a realidade dos próprios discentes. Sobre a importância de momento de discussão, Polli (2013, pag. 17) defende que “A finalidade do debate intersubjetivo é coordenar ações de maneira cooperativa, tendo como fim a formação de uma opinião que possa levar a um comportamento social solidário e cooperativo.”

É importante observar que esse trabalho dispõe de uma carga horária mínima na escola, mas sua maior parte é feita nos momentos de estudos fora do horário de aula na instituição.

Figura 19: Momentos de pesquisa e leitura



Fonte: Arquivo do autor.

Figura 20: Momentos de pesquisa e estudos

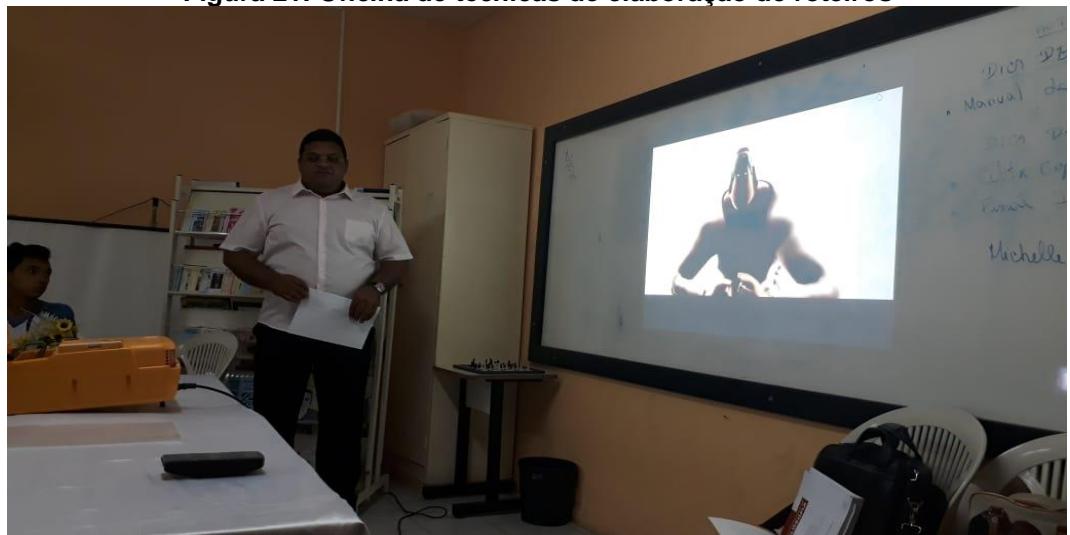


Fonte: Arquivo do autor.

Em continuação das atividades, decidiu-se coletivamente elaborar dois curtas-metragens, tendo como referência as duas temáticas pesquisadas e debatidas em sala de aula. Este constituiu o quarto momento da construção da metodologia de ensino de filosofia. A turma foi dividida em dois grupos: um grupo iria produzir um curta-metragem sobre a violência e o outro grupo sobre a desigualdade social. A

escolha da referida atividade levou em consideração o nível de interação social, ações coletivas e diálogo para ser realizada, o que está diretamente ligado as premissas do Interacionismo Simbólico e Agir Comunicativo. Um elemento importante de ser destacado nessa etapa do trabalho foi a ação desenvolvida junto com a responsável pela biblioteca da escola, a professora Maria dos Milagres Zeferino, que organizou três oficinas para orientar a produção dos curtas-metragens. A primeira oficina foi de orientação para pesquisa em bibliotecas e na internet; a segunda, em parceria com um produtor de cinema local, Hutson Barbosa, teve como objetivo orientar a construção de roteiros cinematográficos; a terceira oficina, também contado com o apoio de pessoas fora da comunidade escolar, teve como objetivo, mostrar aos estudantes que tipos de tecnologias são necessárias para a gravação de um filme e como devem ser utilizadas. A referida oficina foi desenvolvida por Dener Barros, que além de ser ex-estudante da escola, trabalha no mercado de mídias digitais. Portanto, é possível observar que a metodologia que está sendo construída, sempre está levando em consideração as expectativas dos estudantes, suas experiências sociais e individuais, bem como a interação, não apenas entre os estudantes, mas com diversos atores importantes que promovem o fazer educativo, seja aqueles que pertencem a instituição escolar, seja aqueles que estão fora da estrutura educacional formal, mas que podem contribuir de forma significativa, colocando o diálogo aberto e livre como elemento mediador do processo educativo. Dessa maneira, afirma Polli (2013, pag. 20), “A aprendizagem se dá a partir da capacidade de interação proporcionada pela prática discursiva, numa motivação em torno da busca de uma verdade consensual em forma cooperativa.”

Figura 21: Oficina de técnicas de elaboração de roteiros



Fonte: Arquivo do autor

Figura 22: Oficina de técnicas de elaboração de roteiros



Fonte: Arquivo do autor

Figura 23: Oficina de técnicas de gravação e edição de vídeos



Fonte: Arquivo do autor

Figura 24: Oficina de técnicas de gravação e edição de vídeos



Fonte: Arquivo do autor

Com o desenvolvimento do trabalho nas oficinas, deu-se seguimento às atividades que foram planejadas e partiram para a produção propriamente dita dos curtas-metragens. Os momentos de estudos, pesquisas e debates encontraram seu

ápice na elaboração dos pequenos filmes. O trabalho coletivo, as interações, o diálogo e as experiências individuais e sociais constituem elementos importantes nesse tipo de atividades. Cada grupo fez a apresentação do seu curta-metragem e sua respectiva temática para a comunidade escolar, explicando os temas, motivações, dificuldades e aprendizagens. Dessa forma, ao compartilhar as experiências do trabalho desenvolvido com a comunidade escolar, os sujeitos envolvidos na ação educativa, buscam por meio do discurso, motivar os demais a reconhecerem o valor e a importância do trabalho, bem como despertar o interesse por conhecer e participar desse tipo de ação. O percurso da metodologia do Interacionismo Simbólico e Agir Comunicativo alcança, assim, seu quinto momento.

Com base na perspectiva do agir comunicativo e das experiências individual e social construídas pelos sujeitos ao longo desse percurso, o sexto e último passo foi voltado para uma avaliação coletiva, a partir de uma roda de conversa, onde todos tiveram a oportunidade de usar da palavra livremente, para analisar todo o percurso do trabalho, os pontos positivos e negativos, o que poderia ser melhorado, os principais obstáculos e suas impressões sobre a metodologia desenvolvida, buscando o entendimento e o consenso daqueles que compõem o grupo ou comunidade.

6.3.2 OS RESULTADOS DA PESQUISA E PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA

Os resultados descritos a seguir referem-se à aplicação de questionário socioeconômico e das entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes que constituem os sujeitos da pesquisa.

Depois do planejamento e da prática da ação educativa *“Educação Emancipativa e Formação Social do Sujeito: desafios e perspectivas do agir comunicativo nas interações sociais na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros em Cruzeta-RN”*, chegou o momento avaliativo para entender se uma metodologia de ensino de Filosofia com base no Interacionismo Simbólico e no Agir Comunicativo é possível de ser utilizada com prática pedagógica e se tal proposta apresenta resultados positivos na relação ensino-aprendizagem.

Mesmo com a fundamentação epistemológica apresentada no decorrer do presente trabalho, não é possível dizer ainda se tal proposta metodológica oferece resultados práticos e objetivos. Dessa forma, como caminho para compreender

melhor os desdobramentos do presente trabalho, optou-se por fazer uma avaliação quantitativa-qualitativa, por meio de questionário e entrevistas e, a partir dos dados coletados fazer uma interpretação orientada pela perspectiva simbólico-interacionista. Portanto, o processo avaliativo está dividido em dois momentos: coleta de dados e posterior interpretação.

6.3.3 Análise e interpretação dos dados

Antes de partir para análise dos dados colhidos a partir do questionário, é importante observar que a aplicação do questionário socioeconômico antecedeu os trabalhos de construção da referida metodologia e a entrevista semiestruturada foi realizada ao final da experiência de construção da ação educativa. Dessa forma, torna-se possível confrontar algumas informações que façam referência ao antes e o depois da execução do trabalho, e que possam ajudar a compreender a relevância ou fracasso da presente proposta metodológica.

Para tentar analisar o modo como a metodologia do Interacionismo Simbólico e do Agir Comunicativo foi assimilada pelos estudantes, foi aplicado, num primeiro momento, um questionário socioeconômico. Compreender a realidade social, econômica, as relações de gênero, as concepções ideológicas são fundamentais para o presente trabalho. Pode nos ajudar a entender diversos problemas, como violência nas interações, falta de identidade com a escola e com os estudos e falta de interesse pelas temáticas trabalhadas nas aulas de filosofia. Segue abaixo os dados resultantes da aplicação do questionário social, com perguntas sobre idade, sexo, estado civil, renda familiar e individual e tempo dedicado aos estudos. É importante observar que a aplicação do questionário socioeconômico antecedeu os trabalhos de construção da referida metodologia e a entrevista semiestruturada foi realizada ao final da experiência de construção da ação educativa

Com base nas informações analisadas é possível traçar um perfil dos estudantes que foram sujeitos da pesquisa e como isso pode ser importante para a construção de ação educativa para o ensino de filosofia. A turma do 1º ano matutino, continha 25 alunos, sendo que 02 estudantes não quiseram responder o questionário. Portanto, os dados coletados referem-se a um público de 23 estudantes. A idade dos sujeitos da pesquisa varia entre 15 e 23 anos, onde se verifica que 35% (08 estudantes) com 15 anos, 53% (12 estudantes) com 16 anos,

08% (02 estudantes) com 17 anos e apenas um estudante com 23 anos (04%). Com relação ao gênero, é possível observar uma predominância de estudantes do sexo feminino, com 17 meninas (74%) e 6 meninos (26%). Dentre os entrevistados apenas 02 (08%) afirmaram serem casados ou terem algum tipo de relacionamento matrimonial, e 21 (92%) se declararam solteiros. E apenas 01 entrevistado (04%), afirmou já ter filho. Os demais (96%), declararam não ter filhos. No que diz respeito a renda, os estudantes foram questionados se já desempenhavam alguma atividade remunerada e sobre a renda familiar. Apenas 04 (17%) dos estudantes afirmaram ter alguma ocupação remunerada e que todas estavam relacionadas com a atividade comercial, e que os valores recebidos mensalmente não ultrapassavam $\frac{1}{2}$ (meio) salário mínimo. Os demais, ou seja, 19 (83%) não desenvolviam atividade em troca de remuneração. Com relação a renda familiar, é possível observar que a maior parte das famílias (91%) dos estudantes vivem com menos de 02 salários mínimos (R\$ 1.908,00), sendo que desse total, 39% (09 famílias) vivem com menos de 01 salário mínimo (R\$ 954,00). Apenas 09% (02) das famílias possuem rendas acima de 03 salários mínimos. Os dados analisados mostram que o perfil de estudante pública, e mais especificamente da turma em questão, se configura, em sua maioria, como adolescentes, entre 15 e 17 anos, em sua maioria do sexo feminino e com famílias com renda a baixo de dois salários mínimos e que vivem em situação de vulnerabilidade social. São adolescentes que vivem no contexto de pobreza, violência, falta de oportunidades sociais e que, em alguns casos, em meio a conflitos familiares. Tais informações podem lançar uma luz para a compreensão de diversos problemas existentes na rotina da escola e dos estudantes, entre eles a dificuldade de concentração nas aulas, atitudes violentas, falta de perspectiva com relação a educação e a promoção social e total alheamento a realidade na qual está inserido. A educação escolar não se apresenta, pelo menos para a maioria dos estudantes, como elemento de reconhecimento e ascensão social, significando apenas uma obrigação ou passa tempo, apenas um lugar para fugir da dura realidade do lar. A referida visão fica clara com base nas informações fornecidas pelos estudantes sobre os momentos dedicados aos estudos, dentro e fora da escola. Do total, 65% (15 estudantes) afirmaram que dedicavam 20 horas semanais aos estudos, ou seja, apenas o tempo que passa na escola. Outros 21% (05 estudantes) relataram dedicar 30 horas de sua semana aos estudos. E apenas 9% (03 estudantes) dedicam 40 horas ou mais para os estudos. No que diz respeito aos estudos de filosofia, 57%

(13 estudantes) afirmaram não dedicar nenhum tempo para estudar temáticas filosóficas e 47% (10 estudantes) responderam que dedicam algum tempo para os estudos de filosofia.

Levando em consideração os dados fornecidos pelos estudantes, toma-se como imperativo desenvolver práticas pedagógicas que ofereça aos estudantes um novo significado para a escola e consequentemente, o processo educacional. Nesse sentido, uma metodologia que coloque as experiências sociais dos estudantes, seus anseios, sua visão de mundo, seus valores, suas expectativas e que possibilite o diálogo, que privilegie o discurso livre, pode ser uma alternativa aos modelos unilaterais e autoritários que impõe aos jovens currículos engessados e com pouca relação com seu cotidiano, com suas vivências. Portanto, o trabalho desenvolvido, na Escola Joaquim José de Medeiros, orientado na perspectiva do Interacionismo Simbólico e agir comunicativo, teve como objetivo experienciar um caminho alternativo para as aulas de filosofia que seja construído coletivamente, colocando o estudante como protagonista desse processo, possibilitando assim, que esses sujeitos possam colocar sua realidade como problema filosófico a ser investigado, refletido e debatido, buscando construir uma postura crítica e emancipatória em meio a realidade na qual está inserido. Como afirma Dalbosco (2017, pag. 632), “[...]Interacionismo simbólico, como postura intelectual (filosófica, sociológica e pedagógica), é uma maneira atualizada, pós-metafísica, de pensar a pluralidade da educação e sua relação complexa, dinâmica, com a sociedade contemporânea.”

A questão sobre a possibilidade de construção e aplicação de uma metodologia fundamentada no Interacionismo Simbólico e no Agir Comunicativo para ensino de filosofia, encontrou resposta positiva, de acordo com a experiência desenvolvida na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros e que foi descrita anteriormente. O questionamento que se apresenta agora é, se essa metodologia foi positiva e trouxe resultados satisfatórios entre os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, foi aplicada uma entrevista semiestruturada, com questionamentos que buscam compreender se a referida metodologia contribuiu de alguma forma para melhorar ou tornar mais atrativas e eficientes, as aulas de filosofia.

6.3.4 Resultados das entrevistas semiestruturadas

A primeira grande dificuldade enfrentada por um professor de filosofia no Ensino Médio, principalmente na escola pública, é fazer com que os estudantes criem uma identidade com os conteúdos ou temáticas filosóficas. Uma nova área de conhecimento, com suas especificidades, com seus conceitos próprios e um grupo de jovens que, até aquele momento (primeiro contato) não tinham a menor noção do que seria filosofia. Seguindo o caminho comum das práticas pedagógicas, ou seja, apresentar conteúdo, explicar e passar exercícios decorativos, o componente curricular filosofia começa a padecer do mesmo problema das demais áreas de conhecimento, que é a falta de sentido dos conteúdos e relação com a vida dos estudantes. A proposta metodológica descrita anteriormente, propôs uma alternativa, ao buscar construir coletivamente um caminho para as aulas de filosofia. Possibilitar que os estudantes participem ativamente do processo de construção de ações educativas, descobrindo e estudando problemáticas filosóficas a partir de suas experiências pessoais e sociais. Nessa perspectiva, segundo Dalbosco (2017, pag. 638), “O Interacionismo simbólico, com o conceito de ação humana enquanto interação mediada simbolicamente possibilita a compreensão da educação como uma ação mediada simbolicamente.”

Ao serem questionados, no contexto da entrevista, se consideravam importante estudar filosofia, 91% (21 estudantes) responderam que sim e, deram como justificativa, o fato de que os temas estudados, os debates, as atividades coletivas, possibilitavam compreender diversos problemas que se faziam presentes no seu cotidiano. Apenas 09% (02 estudantes) afirmaram que não consideravam importante estudar filosofia, pois as temáticas trabalhadas não contribuíam em nada para sua formação pessoal. Dessa forma, é possível observar que, ao colocar o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, aproximar os conteúdos do componente curricular com a realidade dos sujeitos, a resistência, o desinteresse, a falta de identidade com os saberes filosóficos diminuem significativamente. Nesse sentido, ao serem questionados sobre o que pensavam dos conteúdos de filosofia trabalhados em sala de aula, 21% (05 estudantes) afirmaram que eram importantes, pois tratavam de temas presentes no cotidiano deles; 31% (07 estudantes) disseram que são conteúdos interessantes, pois possibilita o sujeito questionar diversas situações presentes em sua realidade; 09% (02 estudantes) responderam que os conteúdos de filosofia são chatos e 21% (05 estudantes) responderam que os conteúdos são difíceis e apresentam uma

linguagem incompreensível; e 18% (04 estudantes) responderam que os conteúdos têm relação direta com suas vidas. Logo, é possível concluir, com base nessas informações que, o ensino de filosofia orientado única e exclusivamente na perspectiva tradicional, onde o professor fala e o estudante escuta, está fadado ao fracasso. Por outro lado, quando se inicia uma possibilidade de trazer as problemáticas filosóficas para o contexto dos estudantes, observa-se um aumento no interesse por essa área de conhecimento.

Um outro elemento importante na metodologia do Interacionismo simbólico e do Agir Comunicativo, é o valor concedido as interações sociais, as experiências dos sujeitos, ao diálogo, a construção coletiva do formato das aulas e o modo como os temas são escolhidos e problematizados. Sobre a importância da linguagem como mediadora das ações e experiências humanas, Dalbosco (2010, pag. 38) afirma que “A linguagem é, nesse sentido, um fenômeno objetivo de interação que emerge dentro de um grupo social, constituindo-se, também em fator decisivo da organização e do controle da ação humana.” Tais proposições podem ser corroboradas com base nas informações presentes na entrevista aplicada com os estudantes. Ao serem questionados se os temas trabalhados durante a proposta construída coletivamente⁴¹ em sala de aula, tinham alguma relação com suas experiências individual e social, 92% (21 estudantes) responderam positivamente e 08% (02 estudantes) responderam que não, ou seja, que as temáticas trabalhadas não apresentavam nenhuma relação com suas experiências pessoal e social. Também foi questionado a opinião dos estudante sobre o que achavam da metodologia trabalhada nas aulas de filosofia. Todos os estudantes entrevistados, ou seja 100% (23 estudantes) consideraram positiva, principalmente pelo fato de que eles participaram da construção da metodologia, dos debates que permearam o planejamento das atividades, da possibilidade proporcionada pelo discurso de que suas ideias fossem ouvidas e analisadas pelo grupo e que, a partir desses debates fossem escolhidos os temas/problemas que o grupo (como um todo ou o consenso) decidiu ser mais viável ou mais significativo. Percebe-se que essas afirmações vão de encontro aquilo que Habermas defende como entendimento mútuo,

⁴¹ Foram construídos dois eixos conceituais que norteou as aulas e os trabalhos: A banalização do mal e o pensamento de Hannah Arendt e A origem das desigualdades sociais no pensamento de Rousseau.

proporcionado pelo agir comunicativo. Nesse sentido, afirma Habermas (1989, pag. 165),

"Os processos de entendimento mútuo visam um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento. O acordo não pode ser imposto à outra parte, não pode ser extorquido ao adversário por meio de manipulações: o que manifestamente advém graças a uma manifestação externa, não pode ter sido conta de um acordo. Este assenta-se sempre em convicções comuns." (HABERMAS, 1989, pag. 165).

Os temas trabalhados nas aulas de filosofia, durante a execução da presente pesquisa, foram respectivamente: A banalização do mal e o pensamento de Hannah Arendt e A origem das desigualdades sociais no pensamento de Rousseau. Tais eixos temáticos foram construídos coletivamente com os estudantes e o professor. Ao serem questionados se as temáticas trabalhadas e a metodologia aplicada contribuíram de alguma forma para a sua formação pessoal, 84% (19 estudantes) afirmaram que sim, que os temas da violência e da desigualdade e o modo como foram trabalhados nas aulas de filosofia, contribuíram para sua formação pessoal, principalmente por oferecer novas formas de compreender essas problemáticas que se fazem tão presentes em seu cotidiano. E 16% (04 estudantes) disseram que os temas e a metodologia não contribuíram em nada para sua formação pessoal, pois, na visão deles esses problemas não interferem ou não se fazem presentes em suas realidades. Observa-se que, ao tornar as experiências dos sujeitos o próprio campo das investigações filosóficas, os estudantes passam a compreender que a filosofia está mais próxima da sua realidade do que ele imagina, e isso proporciona uma aproximação e maior valorização do componente curricular.

A metodologia do Interacionismo Simbólico e do Agir comunicativo propõe construir coletivamente as ações educativas a serem realizadas nas aulas de filosofia. Com base no diálogo, do debate, levando em consideração as interações sociais, suas expectativas, suas ideias e valores e até mesmo os conflitos nos quais estão inseridos, do ponto de vista social e econômico, é possível proporcionar aos estudantes experiências filosóficas a partir de suas vivências e anseios. Oferecendo assim, diversas possibilidades de percepção, análise, compreensão dos diversos problemas que fazem parte de nosso cotidiano. Sobre esses pontos, durante a entrevista foi perguntado aos estudantes como eles avaliavam a metodologia construída e desenvolvida nas aulas de filosofia. Para 92% (21) dos estudantes a metodologia foi bastante positiva, principalmente pelo protagonismo que foi dado ao

estudante na construção da ação educativa. Já 08% (02) dos estudantes consideraram negativa a metodologia, alegando que os trabalhos mexiam muito com a rotina dele, que tinham que desenvolver várias atividades e que, os mesmos não tinham tempo de participar.⁴² Outro questionamento que foi apresentado, foi se a metodologia do Agir Comunicativo e do Interacionismo Simbólico, contribuiu de alguma forma para a resolução de problemas ou conflitos no seu dia a dia. Para 74% (17) dos estudantes a resposta foi positiva. Já para 26% (06) dos estudantes a referida metodologia não ajuda a resolver os problemas do dia a dia. Como consequência desse questionamento, também foi perguntado aos estudantes se a metodologia do Agir Comunicativo e do Interacionismo Simbólico contribuiu, de alguma forma, no modo como eles compreendem os diversos tipos de valores (morais, políticos e estéticos) presentes no mundo a sua volta. Nesse ponto, 100% (23) dos estudantes responderam que sim. Para eles, o diálogo, a diversidade de opiniões, os diversos modos de perceber o mundo, contribuem para que os sujeitos saiam de sua zona de conforto e passem a perceber outras formas de interpretar e compreender a multiplicidade de valores que existem numa determinada sociedade.

Alguns estudantes⁴³ relataram suas impressões e experiências⁴⁴ a respeito da metodologia do Interacionismo Simbólico e Agir Comunicativo, desenvolvida nas aulas de filosofia. Ao ser questionada sobre como ela avaliava o trabalho construído durante a pesquisa, a estudante A1 (de 16 anos), respondeu que, o que mais chamou lhe chamou a atenção foi o fato de que, foi dada a oportunidade de o estudante participar como agente criador da própria rotina de estudos. Ela afirmou que “poucas vezes na sua vida de estudante, teve a chance de construir junto com o professor e os colegas, os conteúdos e as avaliações da matéria estudada.”

⁴² É importante observar que esses estudantes que afirmaram não considerar positiva a metodologia trabalhada nas aulas de filosofia, por considerar que atrapalhava a rotina diária deles, são estudantes que precisam trabalhar para complementar a renda da família, que vivem em condições de vulnerabilidade social. Nesse sentido, da mesma forma que as experiências individuais e sociais podem contribuir positivamente para o desenvolvimento do trabalho, pode implicar em obstáculos para alguns estudantes. Por isso, as experiências, as interações sociais, os conflitos são tão importantes na perspectiva do Interacionismo Simbólico e do Agir Comunicativo, uma vez que pode levar o estudante a momentos de reflexividade, que podem contribuir para mudanças de atitudes do sujeito frente a realidade da qual faz parte.

⁴³ De acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em consonância com as Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) / Ministério da Saúde(MS), estabelece que estudantes menos de 18 anos não podem ter suas identidades reveladas em nenhum procedimento de pesquisa científica (Parecer: 2.716.890). Dessa forma, os estudantes serão identificados com base em números e letras, atendendo as exigências do CEP.

⁴⁴ Além das informações apresentadas no questionário e na entrevista semiestruturada, algumas informações foram colhidas e registradas num diário de campo do pesquisador.

Também relatou que “os temas escolhidos faziam parte de seu cotidiano e de seus amigos, e isso contribuiu de forma positiva para a compreensão dos conteúdos.” Ressaltou, porém, que “os trabalhos em grupos em grupo, geralmente tem algum conflito, devido ao fato de nem todos os colegas terem a mesma vontade de estudar e fazerem suas atividades de casa.” O estudante B2 (de 16 anos), também apresentou suas impressões sobre o trabalho no qual participou. Para B2, “o mais legal foram os debates, as discussões sobre os temas discutidos.” Para ele “as outras matérias deveriam também seguir essa mesma forma de dar aula. Quase ninguém gosta de ouvir nossas ideias.” Concluiu dizendo que “preferem que fiquemos calados e prestando atenção. Nada de diálogo ou debate, na maioria das vezes.” Já a estudante C3 (15) anos, enfatiza o valor positivo dos debates, porém, ressalta a falta de capacidade de aceitação de suas ideias por parte dos colegas. Segundo ela “os debates são importantes e positivos, contudo, ainda a maturidade de nossos colegas para discutir e aceitar ideias diferentes das deles ainda é pouca.” A estudante C3 também ressaltou a importância de se buscar estudar elementos de suas vidas diárias e que possam contribuir para sua formação e compreensão de mundo. Ela afirma que “não consegue compreender por que tem que estudar coisas que nunca vai usar na sua vida e nem faz parte de seu cotidiano.”

Com base nos relatos dos próprios estudantes, fica claro a necessidade de pensar as práticas pedagógica e os conteúdos articulando-os com o universo social, cultural, econômico e político dos estudantes. Nesse sentido, é possível perceber que a metodologia do Interacionismo Simbólico e Agir Comunicativo possibilita promover esse envolvimento e articulação.

Concluindo o processo de entrevista, foi perguntado aos estudantes o que na visão deles, seriam os aspectos positivos e os aspectos negativos, no trabalho desenvolvido no componente curricular de Filosofia. Para os estudantes o que pode ser considerado de mais positivo foram o uso do diálogo, das discussões, dos debates, das interações entre os estudantes e o modo como passaram a compreender e analisar os problemas ao seu redor. Os aspectos negativos apontados foram a dificuldade de trabalhar em grupo, de conviver com ideias diferentes e o fato de que a metodologia rompe com a concepção estática e isolada de estudos. Ou seja, os estudantes precisaram se encontrar mais. Estreitar os laços com os colegas, trabalhar mais em grupo. E, na visão deles, foi uma mudança radical e, consequentemente, negativa.

Portanto, é possível observar tanto na descrição da metodologia quanto nos dados fornecidos pelo questionário e pela entrevista, que é possível orientar as aulas de filosofia na perspectiva do Interacionismo Simbólico e do Agir Comunicativo e propor ações educativas que sejam construídas coletivamente, levando sempre em consideração o olhar, a participação e o diálogo entre estudantes no processo de construção das práticas pedagógicas. Tal afirmação se justifica, segundo Dalbosco (2010, pag. 44),

[...] pelo fato de que o processo pedagógico desencadear-se entre sujeitos falantes que se comunicam entre si e consigo mesmo, ele deve incorporar aquela capacidade inerente à ação humano-lingüística de provocar no próprio sujeito falante, de modo semelhante, o tipo de reação que sua fala provoca em seu interlocutor e, além disso, de poder transformar sua própria reação numa motivação para a continuidade da ação. (DALBOSCO, 2010, pag. 44)

A aplicabilidade da referida metodologia e a assimilação positiva das ideias centrais que norteou o trabalho pelos estudantes, nos mostra que ao privilegiar as relações dialéticas entre os sujeitos, valorizar suas experiências individuais e sociais, utilizar o diálogo como caminho para resolução de problemas e conflitos, estão sendo definidas as premissas necessárias para a construção de uma educação crítica e emancipatória. Nesse sentido, os sujeitos que fazem os processos educativos, superam as imposições metodológicas e pedagógicas que não levam em consideração suas expectativas, necessidades e contexto social, começam substituir essa lógica impositiva e unilateral, pelo caminho da construção coletiva, do trabalho em grupo, do diálogo e das interações sociais. Uma educação emancipatória é aquela na qual os sujeitos que participam desse movimento, são protagonistas do processo e não mero espectadores e, que colocam a própria realidade como problema a ser analisado, compreendido e, sempre que necessário, modificado e superado. Nesse sentido, uma educação crítico-emancipatória corresponde, no entendimento de Radl Philipp (2014, pag. 159), como sendo aquela que:

Así, una educación crítico-emancipativa, y en consecuencia, una pedagogía definida en estos términos, solo puede ser concebida como una acción comunicativa entre sujetos durante la cual la persona que se encuentra inmersa en este proceso ya cuenta potencial y anticipadamente con la condición de *sujeto emancipado* que adquiere al mismo tiempo paulatinamente las cualidades necesarias para su participación en el discurso dialógico comunicativo ejerciendo como tal *sujeto emancipado*. En las acciones educativas siempre se actúa comunicativamente, se construyen, se generan, se deconstruyen y también se reproducen de forma

activa los significados, contextos de sentidos y los propios objetos de referencia que están presentes en la comunicación a tenor de producirse ésta en un proceso interactivo ininterrumpido entre sujetos. (RADL PHILIPP, 2014, pag. 159)

Portanto, uma educação crítico-emancipatória se configura como elementos fundamentais de uma perspectiva metodológica orientada pelo Interacionismo Simbólico e pelo Agir Comunicativo. Tendo como norte essas premissas, podemos concluir que a ação educativa ***“Educação Emancipativa e Formação Social do Sujeito: desafios e perspectivas do agir comunicativo nas interações sociais na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros em Cruzeta-RN”***, alcançou seus objetivos epistemológicos e práticos. Dessa forma, é possível e aceitável, utilizar tal referencial metodológico para qualquer ação educativa, seja nas aulas de filosofia ou qualquer outro componente curricular.

7 CONCLUSÕES

As pesquisas desenvolvidas sobre Interacionismo Simbólico, da formação social do sujeito no pensamento filosófico de George Herbert Mead, o diálogo com algumas ideias de Habermas, mais especificamente o seu Agir Comunicativo e do Agir Educativo de Radl Philipp, possibilitaram uma compreensão dos processos de interação social e de uma linguagem simbolicamente mediada, na constituição da identidade dos sujeitos e da própria sociedade. Nesse sentido, os sujeitos devem ser percebidos na lógica de suas experiências culturais e no contexto das relações com outros sujeitos. Dessa forma, percebe-se que as ideias meadianas para análise da sociedade contemporânea e de suas estruturas, com base nos processos de interações sociais e intersubjetivas, podem oferecer significativas contribuições para educação, bem como para o ensino de filosofia.

Valendo dizer que não se pode compreender o Interacionismo Simbólico fora das relações sociais, das interações entre os sujeitos, de uma linguagem de gestos significantes que possibilite a construção de significados, de compreensão nas experiências cotidianas. Nesse sentido, não se pode negar que tais fundamentos sociais estejam dissociados nos processos educativos. Educação e sociedade são indissociáveis. A presente pesquisa tentou demonstrar a possibilidade e a necessidade de pensar as ações educativas numa outra perspectiva. É de uma clareza aritmética que os processos pedagógicos em nosso país são unilaterais, impositivos e desconectados com as experiências individuais e sociais dos sujeitos a quem são direcionadas. As consequências são facilmente percebidas: evasão escolar, baixo rendimento, pouquíssima identificação com os conteúdos e componentes curriculares trabalhados e falta de um projeto de vida que tenha a educação como fio condutor. As políticas de Estado para a educação pública limitam-se a tentar formar mão de obra para o mercado de trabalho. Todo e qualquer tipo de proposta pedagógica ou ação educativa que confronte esse viés neotecnista enfrenta dificuldades e resistência. E romper com essa lógica de estruturação pedagógica não se configura uma tarefa fácil, porém, não é impossível de ser efetivada.

Nesse sentido, a proposta filosófica de George Herbert Mead com foco na formação social do sujeito numa perspectiva intersubjetiva e dialógica apresentou elementos imprescindíveis para se pensar uma proposta de metodologia de ensino

de filosofia. Logo, para Mead, a linguagem, a experiência, as interações sociais são elementos centrais no processo formativo.

Outro ponto importante de ser ressaltado é o uso do termo metodologia, no contexto da presente pesquisa, principalmente quando está relacionado com os modos de trabalhar as aulas de filosofia, e que, vale enfatizar, não deve ser tomado como um caminho fechado, dotado de regras e pressupostos a serem seguidos. Tal interpretação seria incompatível com o pensamento meadiano e habermasiano. O termo metodologia, refere-se mais a delineamentos e ações que precisam ser levadas em consideração, como as interações sociais dos atores que fazem o processo educacional, seu contexto sociocultural, suas experiências e saberes do cotidiano e sua devida articulação com o saber filosófico, na solução de problemas.

Dessa forma, ao propor uma metodologia de ensino de Filosofia no Ensino Médio que seja construída coletivamente com os atores que fazem a comunidade escolar (estudantes, professor, gestão e sujeitos fora do ambiente institucional), que leve em consideração as expectativas desses sujeitos, suas experiências, interações e permeada pelo diálogo, aponta-se uma alternativa ao modelo educacional engessado, descrito anteriormente. As concepções meadianas de formação social, interação sociais e a proposição de comunicação simbolicamente mediada, juntamente com ideia habermasiana de construção de uma rationalidade comunicativa, oferecem os fundamentos necessários para a construção da metodologia do Interacionismo Simbólico. Tal metodologia possibilita aos sujeitos que fazem a comunidade escolar a possibilidade de participarem como protagonistas dessa construção, e não apenas meros receptáculos de propostas pedagógicas desprovidas de significados e relações com suas vidas e visão de mundo. Portanto, o fato de que a presente pesquisa tentou construir um caminho diferente dos que estão previstos nas cartilhas governamentais, já faz da referida metodologia, uma proposta contra-hegemônica de ensino e de escola. Interacionismo Simbólico, Agir Comunicativo e Ação educativa, numa perspectiva hermenêutica-crítica, possibilitaram experiências positivas e animadoras, não apenas para o ensino de Filosofia, mas para a ações educativas da realidade escolar como um todo e para qualquer componente curricular. Dessa forma, podemos apontar alguns resultados de nossa pesquisa:

1. A partir dos estudos de elementos da filosofia de Mead (Formação social, linguagem e experiência) e do pensamento de Habermas (mais

especificamente elementos do Agir Comunicativo), é possível e viável fazer uma articulação prática entre a formação social do sujeito para inserir na práxis educativa institucional e no Ensino de Filosofia. Privilegiando as interações sociais, as experiências individuais e coletivas e a comunicação como mediadora desse processo. Os dados da pesquisa apontam que a referida articulação possibilita que ações educativas sejam desenvolvidas levando em consideração as experiências dos sujeitos envolvidos, trazendo a reflexão filosófica para o contexto de sua realidade individual e social. Desse modo, o estudante será capaz de articular o saber filosófico com temáticas que fazem parte de seu cotidiano e que, tendo acesso aos saberes da filosofia, é possível analisar e compreender tais temáticas a partir de diversos ângulos e perspectivas, aproximando-se daquela que melhor fizer sentido e significado para suas vidas.

2. É possível desenvolver uma metodologia de ensino de filosofia fundamentada nas concepções meadianas do Interacionismo Simbólico e no Agir Comunicativo habermasiano, com vistas a resolução de problemas e desenvolver uma reflexividade crítica e emancipatória de sua própria realidade. Nesse sentido, ficou perceptível nas experiências demonstradas ao longo do trabalho, como o “*O alto preço do silêncio e o cuidado interativo: a violência em suas múltiplas dimensões individuais e sociais*”; a *Construção das salas ambientes estimuladores de aprendizagem*; as *Ágoras filosóficas* e na ação educativa “***Educação Emancipativa e Formação Social do Sujeito: desafios e perspectivas do agir comunicativo nas interações sociais na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros em Cruzeta-RN***”, que o objetivo principal da metodologia trabalhada consiste em promover uma análise reflexiva sobre os diversos problemas que estão presente na realidade das pessoas, em nosso caso, dos sujeitos que fazem a escola pública, e que essa reflexividade possibilite uma tomada de atitude frente a esses problemas com vistas a superação. Ao defender a construção de uma postura crítica e emancipatória por parte dos estudantes, o que se propõe é que esses sujeitos assumam o controle de suas vidas e ações e que possam colocar sua realidade como problemática filosófica, seja qual for o conflito ou situação.
3. Tomando como referência a discussão teórico-metodológica desenvolvida ao longo do presente texto, podemos afirmar que o conceito de Interacionismo

Simbólico de George Herbert Mead é uma perspectiva filosófica, haja vista que consiste numa tentativa de compreender o indivíduo contemporâneo e a realidade plural na qual está inserido no âmbito das interações sociais, da linguagem e das experiências. Constituindo, portanto, uma proposta teórico-metodológica pós-metafísica.

Em suma, todo o trabalho desenvolvido até o momento enfatiza a necessidade de fazer o ensino de filosofia a partir de uma articulação direta com as experiências individual e social dos estudantes, e que seja valorizado os diversos níveis de interação, que o diálogo seja o elemento central nesse processo de construção coletiva de aulas de filosofia. Além do que romper com as metodologias unilaterais e impositivas, seja nas aulas de filosofia ou qualquer outro componente curricular, é o grande desafio da metodologias de ensino; e trazendo os estudos do Interacionismo Simbólico e do Agir Comunicativo podem ancorar práticas efetivas e conscientes para construção de uma educação que considere as contribuições de vários sujeito na formação e na auto-formação, quando bem conduzidas com coerência acadêmica e científica, enaltecedo, de sobremaneira, a suas conexões com a vida humana em todos seus aspectos, partindo, pois, das relações de si para o outro e, assim, para o contexto social de vivência.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Edusp, 1971.

ARENKT, Hannah. **Sobre a violência**; Tradução André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 2009.

BECKER, Howard. **Conferência: A Escola de Chicago**. IN: MANA, 2(2), p. 177-88, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008**, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

BOTELHO, André; Públco e privado no pensamento social brasileiro. IN: **Cidadania, um projeto em construção: Minorias, justiça e direitos humanos**. (Org.) André Botelho e SCHAWARZ, Lilia Moritz Schawarz. 1ª Ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BLUMER, Herbert. A natureza do interacionismo simbólico. In: MORTENSEN, C. D. (Org). **Teoria da comunicação: textos básicos**. São Paulo: Mosaico, 1980.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia**: ensinar e aprender. São Paulo: Saraiva, 2012.

CARMINATI, Celso João. Formação e ensino de Filosofia. IN: **Perspectiva Filosófica**. Vol. II, nº 38 (agosto a dezembro de 2012((Revista dos programas de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba.))

CASAGRANDE, C. A. **A formação do eu em Mead e Habermas: desafios e implicações à educação**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Educação. – Porto Alegre, 2012.

CERLETTI, A. A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. IN: **Filosofia: Caminhos para o seu ensino**. Walter O. Kohan (org.); Alejandro A. Cerletti...[et al]. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

COSTA, J. C. Prefácio ao Discurso do Método. IN: DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução, prefácio e notas de João Cruz Costa. – [Ed. Especial]. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos de filosofia**. – 2. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.

CUNHA, Euclides. **Os Sertões**. - [Ed. Especial]. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. 260p.

_____. **Pensar a educação em tempos pós-metafísicos: a alternativa do Interacionismo Sombólico**. IN: Educação. Santa Maria.v. 42.nº31. (pag. 629-642). Set/Dez. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLO, Silvio. *Para enfrentar os desafios de ensinar filosofia na educação média brasileira*. IN: RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção formação de professores).

GATTI, L. F. Theodor W. **Adorno e a indústria cultural**. Revista mente, cérebro e filosofia. , Ano 1, n° 7,Abril de 2011, p. 22.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio)

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução Sandra Regina Netz. – 4. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo. (I) Racionalidade da ação e racionalidade social**. Tradução de Paulo Astor Soethe. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo. (II) Sobre a crítica razão funcionalista.** Tradução de Flavio Beno Siebeneichler. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Técnica e Ciência como “Ideologia”.** Tradução de Artur Morão. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2006b.

_____. **A ética da discussão e a questão da verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2004a. 69p.

_____. **Verdade e justificação:** ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004b. 330p.

_____. **O Discurso Filosófico da Modernidade: doze lições.** Tradução de Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. – São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos).

_____. **Consciência moral e agir comunicativo.** Tradução Guido Antônio A. de Almeida. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HACKER, P. M. S. **Natureza humana:** categorias fundamentais. Tradução de José Alexandre Durry Guerzoni. – Porto Alegre: Aramed, 2010.

HORKHEIMER, M. **Filosofia e Teoria Crítica.** Textos Escolhidos (Coleção Os Pensadores). 1^a Ed. São Paulo: Ed. Abril, 1975.

_____. **Eclipse da razão.** Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

HUGO, Victor; **Os miseráveis.** Tradução, adaptação e apêndice Silvana Sarleno; ilustrações Renato Alarcio – 1^a ed. São Paulo: Companhia das letras. 2014.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia.** 4^a edição revista e ampliada. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar filosofia? E, se possível, como? IN: **Filosofia: caminhos para seu ensino.** Walter Kohan (org); Alejandro A. Cerletti... [et al]. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MATOS, Olgária, C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo.** São Paulo: Moderna. 1993. (Coleção Logos).

MATOS, Junot Cornélio. A formação dos professores para o Ensino de Filosofia. IN: COSTA, Marcos Roberto Nunes; MATOS, Junot Cornélio. **Ensino de Filosofia: questões fundamentais.** Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

MEAD, G. H. **Mente, Self e Sociedade.** (org). Charles W. Morris. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.

_____, **Espíritu, persona y sociedad.** Paidós, Barcelona, 1972.

MEDEIROS, S. S. M. **Gestão participativa em educação:** compasso e descompasso de uma experiência de democracia no espaço escolar. Natal, RN: Editora. INFORCENTER, 2008.

_____, **Resiliência e a ética na escola:** do ser ao dever ser: gestão da Escola Estadual Otávio Lamartine na cidade de Cruzeta-RN. Caicó: INFORCENTER, 2010.

_____, **Memórias e identidade social da formação docente em Rio de Contas-BA, nas décadas de 1920 a 1960:** reminiscências das educadoras e educadores de cátedra à universidade. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: linguagem e sociedade, Vitória da Conquista, 2016

MENEZES, Anderson de Alencar. A teoria do agir comunicativo e os processos de aprendizagem. IN: **PERSPECTIVA FILOSÓFICA** – Revista dos Programas de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba. (Org.) Junot Cornélio Matos. Volume II – Nº 38 (agosto a dezembro de 2012).

NOGARE, P. D. **Humanismos e anti-humanismos:** introdução à antropologia filosófica. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Andrieci Marcela Araújo de; OLIVEIRA, Cassia Araújo de. O panorama Curricular do Ensino de Filosofia no Brasil. IN: **ARTIFÍCIOS** (Revista do Difere – UFPA). Vol. 2, nº 4. Dez/2012. ISSN 21796505. Disponível em: <www.artificios.ufpa.br/Artigos/cassia.pdf>. Acesso em: dia 10 de novembro de 2017.

POLLI, José Renato. **Habermas: agir comunicativo e ética do discurso.** – Jundiaí, SP: Editora in House, 2013.

REPA, L. S. A Crise da Teoria Crítica: Razão Instrumental e Declínio do Indivíduo. **Revista mente, cérebro e filosofia**. 2011, nº 7, p. 16.

RADL PHILIPP, Rita Maria. **Sociología Crítica: Perspectivas Actuales**. Madrid – Espanha: Editorial Síntesis, 1996.

_____. Teoria hermenêutica-crítica frankfurtiana: interés espistemológico emancipativo y prácticas de pedagogía crítica. IN: **Revista Binacional Brasil Argentina**. – Vitória da Conquista.v 03. Nº 02.pag. 146-174. Dezembro/2014.

_____. Teoría Crítica y Educacion. IN: **Revista Científica: História y Crítica**.v. 1.n. 1. Santiago de Compostella. 1991, pag. 57-71.

_____. La educación como interaccion simbólica. IN: **Revista de Ciencias de la Educacion**. Nº 145.pag. 7-14. Enero-Marzo, 1991.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 10. – (Coleção formação de professores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens**. São Paulo: Nova Cultura. 1991.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. – 16ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAROLDI, Nina. **O mal-estar na Civilização**: as obrigações do desejo na contemporaneidade. 3ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

SHOOK, J. R. **Os pioneiros do pragmatismo americano**. Tradução de Fábio M. Said. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Formação do professor de Filosofia para o Ensino Médio: Entre Políticas e Prática, entre Universidade e Escola. IN: COSTA, Marcos Roberto Nunes; MATOS, Junot Cornélio. **Ensino de Filosofia: questões fundamentais**. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2014.