

**A FILOSOFIA NA SALA DE AULA: RELAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA
E FILOSOFIA NO LABORAR TRANSVERSAL FILOSÓFICO**

[PHILOSOPHY IN THE CLASSROOM: THE RELATIONSHIP BETWEEN PEDAGOGY
AND PHILOSOPHY IN THE TRANSVERSAL PHILOSOPHICAL LABORATORY]

Shirlene Santos Mafra Medeiros

shirlenemafra@uern.br

<https://orcid.org/0000-0002-5594-8179>

Doutora em Memória, Linguagem e Sociedade-UESB, Mestre em Ciências Sociais - UFRN, Especialista em Gestão Escolar e Formação de Professores numa perspectiva Interdisciplinar – UFRN, Pedagoga- UFRN. Professora da Área de Fundamentos da Educação - Departamento de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Membro do Grupo de Pesquisa, Educação, Saúde e Pensamento Complexo.

DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8176](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8176)

Recebido em: 22 de março de 2026. Aprovado em: 08 de maio de 2026

Caicó, ano 19, n. 1, 2026, p. 23-36.
ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8176](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8176)
Dossiê George Herbert Mead



A filosofia na sala de aula: relação entre a pedagogia e filosofia no laborar transversal filosófico

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra.

RESUMO: Este artigo aborda a relação entre Pedagogia e Filosofia no contexto do Labor Transversal Filosófico, evidenciando como a filosofia na sala de aula se concretiza por meio de experiências com crianças e jovens na Escola Estadual Otávio Lamartine e EE Joaquim José de Medeiros, em Cruzeta – RN, desde 2007. Tal vivência tornou-se referência na educação estadual e nacional, destacando-se pelo papel fundamental do filosofar na promoção da reflexividade diante da realidade local e na (re)construção do conhecimento. Esse processo se desenvolve nas interações sociais, ancorado na memória experiencial, na comunicação e na linguagem, que favorecem a constituição do self e de uma ética voltada à alteridade. A ação educativa, articulada à tríade ensino-pesquisa-extensão do Curso de Filosofia da UERN (Campus Caicó-CaC), propõe-se a formar, formar-se e formar o outro, impactando a sociedade. Fundamentada no interacionismo simbólico e na perspectiva filosófica de George Herbert Mead, a proposta reacende o interesse em vivenciar e investigar a filosofia social no ambiente educacional, oferecendo um olhar hermenêutico-crítico e emancipador para a resolução de problemas e para o uso da ciência como ferramenta de educação e experiência.

Palavras-chave: Memória Experiencial. Jogos e Brincadeira. Interacionismo Simbólico. Filosofia na Sala de Aula.

ABSTRACT: This article addresses the relationship between Pedagogy and Philosophy in the context of Transversal Philosophical Work, highlighting how philosophy in the classroom is realized through experiences with children and young people at the Otávio Lamartine State School and the Joaquim José de Medeiros State School in Cruzeta, Rio Grande do Norte, since 2007. This experience has become a reference in state and national education, standing out for the fundamental role of philosophizing in promoting reflexivity in the face of local reality and in the (re)construction of knowledge. This process develops in social interactions, anchored in experiential memory, communication, and language, which favor the constitution of the self and an ethics focused on otherness. The educational action, articulated with the teaching-research-extension triad of the Philosophy Course at UERN (Caicó Campus), aims to educate, educate oneself, and educate others, impacting society. Based on symbolic interactionism and the philosophical perspective of George Herbert Mead, the proposal rekindles interest in experiencing and investigating social philosophy in the educational environment, offering a hermeneutic-critical and emancipatory perspective for problem-solving and for the use of science as a tool for education and experience.

Key-words: Experiential Memory. Games and Play. Symbolic Interactionism. Philosophy in the Classroom.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre Filosofia e Pedagogia, ao longo da modernidade, foi marcada por um processo de cisão que separou, de maneira artificial, a reflexão teórica da prática educativa. Nesse contexto, a filosofia passou a ser compreendida como um campo voltado à abstração conceitual, distanciando-se das experiências concretas da formação humana, enquanto a pedagogia foi progressivamente reduzida a um domínio técnico-instrumental, centrado em métodos, procedimentos e resultados.¹ Tal fragmentação comprometeu a compreensão da educação em sua dimensão mais ampla, isto é, como um processo ético, formativo e constitutivo do sujeito em sua relação com o mundo e com o outro.

Em contraposição a essa dicotomia, Cláudio Almir Dalbosco propõe uma rearticulação crítica entre Filosofia e Pedagogia, compreendendo a educação como uma prática eminentemente filosófica. Nessa perspectiva, pensar e educar não constituem esferas distintas, mas movimentos indissociáveis que se realizam no interior da experiência educativa. A pedagogia, portanto, não pode prescindir de uma fundamentação filosófica, uma vez que é na reflexão sobre o sentido da formação humana que a ação educativa encontra sua legitimidade ética e política. Educar implica, assim, interrogar continuamente: quem é o sujeito que se forma? Para qual forma de vida se educa? E quais valores orientam esse processo formativo (Dalbosco, 210, 2015).

É nesse horizonte que se insere a proposta do *Laborar Transversal Filosófico*, compreendido como um movimento epistemológico e metodológico que busca superar a fragmentação entre teoria e prática, entre saber e fazer, entre filosofia e pedagogia. Tal perspectiva reconhece a sala de aula como um espaço privilegiado de problematização, no qual a filosofia não se restringe a um conteúdo disciplinar, mas se configura como atitude investigativa, crítica e reflexiva que atravessa todas as áreas do conhecimento.

Ao ser articulada à pedagogia, a filosofia ressignifica o ato educativo, deslocando-o de uma lógica transmissiva para uma dinâmica dialógica, formativa e intersubjetiva. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser compreendido como construção compartilhada de sentidos, na qual educadores e educandos se constituem mutuamente em suas experiências de mundo. A pedagogia, por sua vez, amplia seu horizonte ao incorporar a dimensão filosófica, tornando-se espaço de reflexão crítica sobre suas próprias práticas, finalidades e implicações éticas.

O Laborar Transversal Filosófico, portanto, não apenas integra Filosofia e Pedagogia, mas as reinscreve em um mesmo campo de ação: o da formação humana. Trata-se de reconhecer que toda prática educativa carrega pressupostos filosóficos, ainda que implícitos, e que toda reflexão filosófica encontra na educação um campo privilegiado de concretização. Nessa direção, a filosofia na sala de aula deixa de ser um saber apartado e passa a constituir-se como experiência viva de pensamento, capaz de promover a autonomia, a criticidade e a responsabilidade ética dos sujeitos.

Assim, ao superar a dicotomia moderna entre teoria e prática, o Laborar Transversal Filosófico afirma a educação como um processo de constituição da subjetividade que se relaciona

¹ Para uma compreensão das inter-relações entre filosofia e educação ver ARAÚJO, Ana Monique Moura de. *A ideia das fronteiras da natureza humana numa perspectiva epistemológica da educação segundo uma revisão historiográfica*. Educare: João Pessoa. V.4. p.01-22. 2020.

com o social, e que é, portanto, interrelacional (leia-se, dá-se com outros sujeitos), ou seja, gera o sujeito autorreferente a partir do outro. Trata-se, nesse cenário, do “me” (self), que é a identidade e a demarcação da convivência social, no qual a formação não se limita à aquisição de conhecimentos, mas envolve a produção de sentidos, valores e modos de ser no mundo.² É, em última instância, um resultado de uma ação educativo-filosófica comprometida com a transformação do sujeito e da sociedade, ancorada na indissociabilidade entre pensar, educar e existir.

Considerando esse contexto, a nossa pesquisa se configura como de abordagem qualitativa, de natureza teórico-prática, ancorada nos pressupostos do interacionismo simbólico de George Herbert Mead, compreendendo a educação como um processo intersubjetivo de construção de significados mediado pela linguagem, pelos símbolos e pelas interações sociais. Partindo das categorias centrais de Mead — mente (mind), self e sociedade —, a metodologia assume a sala de aula como um espaço de produção simbólica, no qual os sujeitos se constituem por meio de processos interativos, interpretativos e reflexivos. Nesse aspecto, o conhecimento não é transmitido de forma linear, mas construído coletivamente, a partir das experiências vividas, das trocas dialógicas e das interpretações compartilhadas.

2 EIXOS METODOLÓGICOS

A nossa operacionalização metodológica organiza-se em três eixos articulados: 1. Eixo Interacional (Intersubjetividade e Construção do Self): a prática pedagógica é desenvolvida a partir de dinâmicas que valorizam a interação entre os sujeitos, como rodas de conversa, círculos de cultura, debates filosóficos e narrativas experienciais. Inspirado em Mead, esse eixo compreende que o self se constitui na relação com o outro, sendo a linguagem o principal mediador desse processo. Assim, o estudante é concebido como sujeito ativo, que interpreta, ressignifica e constrói sentidos a partir de suas experiências; 2. Eixo Reflexivo-Filosófico (Problematização e Consciência Crítica): neste eixo, a filosofia é incorporada como atitude investigativa, promovendo a problematização de temas existenciais, éticos e sociais. A prática docente orienta-se por perguntas filosóficas que instigam a reflexão sobre o ser, o agir e o conviver, articulando conteúdos curriculares às experiências concretas dos estudantes. Essa dimensão dialoga com o Laborar Transversal Filosófico, ao integrar pensar e educar como movimentos indissociáveis. 3. Eixo do Atuar Educativo: com base nas contribuições de Rita Maria Radl-Philipp, o atuar educativo é compreendido como uma prática sensível, ética e intencional, que valoriza o cuidado, a escuta e a presença do educador no processo formativo. O docente assume o papel de mediador das interações, promovendo um ambiente de acolhimento e reconhecimento das singularidades. Esse eixo enfatiza que educar é também um ato relacional, que envolve afetividade, responsabilidade e compromisso com a formação integral do sujeito.

Diante dos eixos supracitados, nós realizamos os seguintes passos: Observação participante das práticas em sala de aula, considerando as interações, discursos e produções dos

² Em termos neurocientíficos, é o resultado da interpretação cerebral baseada em símbolos sociais absorvidos no processo de aprendizagem. Esse contexto, vivenciado desde o cérebro em sua neuroplasticidade, é ramificado à dimensão plural de formação da intersubjetividade, trazendo sentido e significado para os campos das relações simbólicas da sociedade. A educação tem um papel fundamental nesse processo.

A filosofia na sala de aula: relação entre a pedagogia e filosofia no laborar transversal filosófico
MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra.

estudantes; registro de narrativas experienciais, valorizando as memórias e vivências dos sujeitos no processo educativo; análise interpretativa das interações simbólicas, com base nas categorias de Mead; desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento; reflexão crítica docente, articulando teoria e prática no movimento contínuo de (re)significação do fazer pedagógico. a educação como experiência viva de interação e formação, na qual o sujeito se constitui no entrelaçamento entre linguagem, pensamento e ação.

3 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS SOBRE A FILOSOFIA NA ESCOLA E O NOSSO LOCUS DE PESQUISA

A inserção da filosofia na escola, para crianças e jovens, surgiu por meio de tirocínios filosóficos iniciados em 2007, com três turmas de estudantes de Didática, Oficinas de Atividades Filosóficas e Prática de Ensino I e II, atualmente, Estágio Supervisionado, componentes curriculares do curso de Filosofia da UERN, Campus Caicó, através da educação básica, com crianças no Ensino Fundamental, no Ensino Médio com adolescentes e jovens, articulados na tríade ensino-pesquisa-extensão.

Por meio desses componentes curriculares e de uma investigação filosófica de busca do sentido e significado da experiência de educação, desenvolvidas nas interações sociais foi possível uma interface: universidade, escola e família. Com essa experiência filosófica, os estudantes foram conhecer a realidade das escolas e perceberam uma problemática institucional na gestão da escola, nas interações sociais com os docentes, discentes e nas relações interpessoais com a família. No entanto, foram observados que muitos conteúdos trabalhados no interior das instituições escolares eram distantes das expectativas dos estudantes e das problemáticas sociais. Assim, com o desígnio de averiguar e na tentativa de resolver os problemas constatados nas interações sociais vivenciados nos tirocínios docentes e nas atividades de microensinos no exercício do filosofar foi gerado entusiasmo para ajudar a escola a resolver os problemas com base num olhar filosófico, de intervenção construída coletivamente, nos estudos da filosofia social³ e construções de regras de reciprocidade.

Assim, na memória experiencial⁴ da filosofia em sala de aula, do exercício do filosofar, da epistemologia vivenciada na práxis educativa de “superação” do isolamento da universidade-escola-sociedade, das áreas de conhecimento, das práticas disciplinares e compreensão das crises

³ A filosofia social aqui caracterizada tem por base as análises e concepções filosóficas de George Herbert Mead, pela sua formação em filosofia, sociologia e ser um dos fundadores da psicologia social. Esses saberes foram articulados nos seus escritos de fundamentos epistemológicos da Filosofia da Educação, Sociologia, Filosofia da Ação e Psicologia Social em que propõe a ciência para resolução de problemas. Em seus estudos elabora uma proposição do Interacionismo Simbólico com suas premissas: o sentido e significado, as interações sociais e a hermenêutica. O self para Mead é constituído no processo social intersubjetivamente através da linguagem, da experiência e nas interações sociais.

⁴ Ver Medeiros, Shirlene Santos Mafra: Tese de Doutorado da UESB.

A filosofia na sala de aula: relação entre a pedagogia e filosofia no laborar transversal filosófico

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra.

“institucionais, hegemônicas e de legitimidade”⁵ que a universidade atravessa, a filosofia perpassa por uma dimensão que vai além da construção de conceitos para a ação social.

Nesse contexto, as ideias foram surgindo no interior da sala de aula do curso de Filosofia com o propósito de constituir uma “*polis*” educadora⁶ com princípios éticos, pela formação social dos sujeitos, articulando seus saberes para auxiliar a gestão da escola, de sala de aula, municipal nas dimensões filosófico-pedagógicas⁷, sociopolíticas, administrativo-financeiras e para melhorar os resultados dos indicadores de desempenhos pessoais, institucionais e sociais. Surge, a partir desses aspectos, o interesse em aprofundar os estudos nos saberes da filosofia social, sua relevância na articulação na ecologia de saberes: experienciais, humanísticas, sociológicas, psicológicas para um “olhar” diferenciado e articulado da educação.

Com base nas questões supracitadas, com os resultados da avaliação, elaboramos coletivamente projetos de pesquisa e extensão universitária transdisciplinar visando à organização institucional, a constituição de uma ética nos projetos de extensão: “Gestão Democrática: uma orquestra articulada entre a escola e universidade”, visando alcançar mudanças nas múltiplas dimensões da gestão, desenvolvida na Escola Estadual Senador Dinarte Mariz, em Caicó-RN. A outra ação extensionista transdisciplinar foi o projeto “Universidade, escola e família: conectando valores”, desenvolvido na Escola Estadual Otávio Lamartine, na cidade de Cruzeta-RN, visando, a partir do exercício do filosofar, elaborar projetos com as turmas de Ensino Fundamental na tentativa de criar uma cultura de educação de valores, no intuito de possibilitar uma reflexão sobre as crises dos valores éticos da sociedade atual, que afetam a família, a escola e a universidade.

O reflexo dessa problemática ecoa na universidade, nas escolas, gerando uma crise de identidade institucional, profissional, acadêmica e, conseqüentemente, nos espaços escolares com os destinos do devir educacional e da sociedade.

Os conhecimentos da filosofia social e de uma educação para prática social impulsionou as construções coletivas de projetos educacionais de alternativas contra-hegemônicas realizadas em espaços escolares e não escolares através da extensão universitária e nas Ágoras Filosóficas na Escola Estadual Otávio Lamartine, na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, na cidade de Cruzeta-Estado do Rio Grande do Norte-Brasil, fazendo dessa experiência uma referência da Educação no âmbito estadual e nacional.

Entretanto, apesar das conquistas educacionais de interesses sociais sobrepondo aos interesses individuais e as escolas serem subsidiadas por uma teoria social crítica e emancipatória, o poder público não financiaram seus projetos. Surgem a partir daí, o desencantamento e os paradoxos das crises institucionais por falta de assistência e descasos do poder público; que paralelamente tentam implantar projetos educacionais com altos custos para o Estado, mas desconexos com a realidade escolar. Sendo que, os projetos construídos com a universidade pública em especial a “Estadual-UERN”, trabalhamos recursos escassos, com “migalhas”, amparados apenas pela comunidade escolar e sociedade civil; articulando saberes da filosofia/ciência/experiência a favor da educação na resolução de problemas.

Assim, visou-se promover uma educação como prática social na resolução de problemas pela força de um capital social e cultural, fazendo das (re)construções coletivas democráticas,

⁵ Ver Santos, Boaventura de Souza. *A Universidade para o Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

⁶ Ver MEDEIROS Shirlene Santos Mafra e PESSOA, Daniela Mendes da Veiga. A Universidade na política de formação da “Polis” Educadora: saberes articulados na tríade ensino, pesquisa e extensão. In *Filosofia, Educação e Saúde: Interfaces*. Mossoró: UERN, 2012. Pág, 183-213

⁷ Esse termo foi utilizado para promover uma indissociabilidade entre a filosofia e as dimensões pedagógicas.

identitárias de formação ética a sua âncora. Nesse sentido, o pragmatismo “social” filosófico, das teorias críticas frankurtianas, de reforma institucional e de pensamento como diz Edgar Morin nos ajudaram a pensar a educação em contexto social, plural e complexo. Entretanto, a valorização da filosofia social na escola, na sala de aula, poderia contribuir e estabelecer a legitimidade da universidade pública. Sobretudo, a sua inserção no contexto social com o uso da ciência a favor da educação pela conjuntura das “incertezas” contemporâneas. No entanto, uma educação para resolução de problemas, compreendida como interação social e simbólica desenvolvida pela linguagem, de construções democráticas, de valorização da experiência, crítica e emancipatória precisaria também do apoio do poder público, não apenas nas suas “glórias”, mas nos seus projetos de vida.

Assim, torna-se primordial enfatizar a relevância da filosofia social na ação universitária, no contexto educacional, bem como a formação pessoal e social dos sujeitos para o desempenho dos papéis sociais profissionais e cidadãos nas lutas pela democracia e por uma educação desenvolvida para prática social.

A filosofia social e o interacionismo simbólico, com base nas concepções do método de pensar a educação como resolução de problemas, podem ser raciocinados e articulados a partir dos estudos do filósofo George Herbert Mead (1863-1931) na obra “Mente, self e sociedade” (2010). Assim, os embasamentos teórico-metodológicos do interacionismo simbólico e o método de pensar na concepção filosófica de Mead geraram aspirações e as possibilidades de trabalhar a filosofia social no contexto educacional.

Além da filosofia social de Mead, autores como Jonh Dewey, seu coetâneo e contemporâneo do pragmatismo “social” na Escola de Chicago, os estudiosos do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt da segunda e terceira geração como Jurgên Habermas (2012), Axel Honneth (2014) “A luta pelo reconhecimento”, Rita Radl-Philipp (1996-2014) a “ação educativa numa perspectiva hermenêutica-crítica- emancipativa” e os estudos de Edgar Morin : A cabeça bem-feita (), Matthew Lipman (2001,p. 61-63), nas investigações filosóficas a partir das perguntas que podem ser de caráter metafísico, lógico ou ético nortearam as primeiras experiências da filosofia com crianças e jovens, constituíram significados filosóficos e foram de grande relevância para as escolas.

No entanto, o processo de reflexividade da problemática formativa com o uso da ciência a favor da educação, da experiência, da resolução de problemas a partir de um olhar filosófico hermenêutico-crítico e emancipatório foi trabalhado a partir do olhar para “si”, para o “outro” e para a sociedade. A memória experiencial intersubjetiva e subjetiva será rememorada nesse artigo, que para Mead, é um elemento essencial para constituição do “self”, estudos esses aprimorados na tese de doutorado de Shirlene S. Mafra Medeiros nos estudos da memória, identidade e formação social do sujeito.

4 A MEMÓRIA EXPERIENCIAL DA FILOSOFIA NA SALA DE AULA E NA AÇÃO EXTENSIONISTA

Ao revisitar a memória experiencial da Filosofia Social em sala de aula, para crianças, jovens no ensino médio e na universidade no Departamento de Filosofia, como também em dois livros publicados: “Resiliência e a Ética na escola: do ser ao dever ser, sendo...” da experiência de

Educação da Escola Estadual Otávio Lamartine na cidade de Cruzeta- Rio Grande do Norte-Brasil, e o Livro “Gestão participativa em Educação : o compasso e o descompasso de uma experiência de democracia em um espaço escolar na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros em Cruzeta e do Projeto de Extensão : O alto preço do silêncio e o cuidado interativo: a violência em suas múltiplas dimensões individuais e sociais⁸ desenvolvido nessa escola; percebemos a riqueza construída coletivamente de uma experiência de democracia; de uma educação contra-hegemônica; alicerçada em constituir um “self”, uma identidade institucional e uma ética de reconhecimento e de responsabilização social. Essa identidade “foi” e está sendo “ressignificada” nas interações sociais, através da linguagem, das memórias experienciais incorporadas pelos sujeitos na ação social.

Essa ética de responsabilização social e da indissociabilidade entre o sujeito e a sociedade de uma educação para prática social constituída no processo formativo de formar, formar-se, formar o “outro” e conseqüentemente a sociedade, torna-se possível ao compreender um conceito filosófico de George Herbert Mead: “o ser só será um ser para si, quando for um ser para o outro”, colocar-se no lugar do “outro” o que nivela e correlaciona a ontogênese e filogênese⁹ e o caráter da interdependência das relações sociais.

Nesse sentido, Medeiros (2016, p. 95-95) elucida a relação da interdependência do “Eu”, do “Mim” e da hermenêutica interpretativa do sujeito. Essa interdependência das relações intersubjetivas do sujeito pode ser explicitada da seguinte forma: Radl-Philipp (1996,108) explica que o sujeito adota a postura do “[...] otro generalizados (“Me”)” frente a su própria conducta y frente a conducta de otros, a la vez actúa según necesidades e impulsos próprio” (“I”). Sendo que, ao assumir a postura do outro generalizado, Philipp explica que, ocorre um processo de “[...] constructo reflexivo en el cual intervienen elementos interpretativos del sujeto.”

Contudo, a construção reflexiva, a intervenção dos elementos interpretativos do sujeito, no nosso entendimento, poderia no processo de constituição do “*self*” se tornar uma condição de interdependência do sujeito, erigir o princípio de alteridade, ou melhor, de assumir a postura do outro generalizado, frente às imposições da ordem social, tendo em vista o potencial reflexivo do ser nas decisões pessoais e sociais intersubjetivamente.

5 ASPECTOS EDUCACIONAIS EM GEORGE HERBERT MEAD

A compreensão dos aspectos educacionais em George Herbert Mead torna-se significativa por experienciar a epistemologia do filosofar desenvolvida na experiência educativa da Escola Estadual Otávio Lamartine em Cruzeta-RN. Nesse sentido, Medeiros (2016) afirma que, ao escrever sobre os aspectos educacionais em Mead, como um processo de interação simbólica e social para constituição do self, percebe-se que a educação, a formação e a ciência para o autor são indissociáveis para o processo de resolução de problemas. Casagrande (2014,

⁸ Ver: Projeto de Extensão – SIGPROJ- UERN -Memória, Identidade e Formação Social do Sujeito: a educação e o caráter social da vida humana na constituição do 'Self'.

⁹ Ver: o sentido e significado de Ontogenia e filogenia em Mead (2010) e Casagrande (2014, p.26-27) A ontogênese (refere-se ao ser, a história das pessoas) e filogênese (a história da espécie humana) Mead entende que todos os organismos vivos são sociais por natureza.

A filosofia na sala de aula: relação entre a pedagogia e filosofia no laborar transversal filosófico
MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra.

p.82) descreve que Mead “[...] criticou o modelo escolar tecnicado e hermético de sua época porque não explorava adequadamente das dimensões interativas, lúdicas e estéticas como instâncias formativas”.

Dessa forma, Medeiros (2016, p.158) afirma que a educação e o processo formativo na concepção Meadiana “[...] rememora as literaturas em que apareciam personagens de crianças nos séculos XVI, XVII e XVIII; as crianças eram tratadas como adultos em miniaturas”. Nesses enfoques meadianos sobre a infância, Medeiros (2016) explicita que acerca de todas as atitudes relativas às crianças, Morris (2010, p. 339) descreve que, para Mead, “[...] tanto do ponto de vista moral como de sua educação, consideravam-nas adultos com deficiências que precisavam ser disciplinadas a fim de adquirirem as atitudes adequadas” para o convívio social.

Portanto, Mead elucida que os conhecimentos que a criança deveria aprender seriam inculcados da mesma forma dos adultos e só a partir do século XIX foram verificados investimentos dos interessados na educação infantil em penetrar na experiência infantil e apreendê-la com alguma medida de respeito e cuidado com o processo educativo.

Isto posto, Medeiros (2016, p. 158) explica que “[...] a educação para Mead dar-se-á no primeiro ano de vida especialmente na formação de hábitos que são de importância vital para o processo de escolarização”. No entanto, a autora explica que a educação, no ponto de vista de Mead, vai além do conductismo, dar-se-á nas interações simbólicas e sociais; no processo formativo, é construtiva desde a concepção da vida intrauterina na mediação com a família no diálogo interno, com o desenvolvimento da linguagem, de gestos significantes nas experiências sociais com o meio físico, psíquico e social, em que ocorre, intersubjetivamente, ao longo de toda a vida.

A educação e os problemas de aprendizagem, segundo Mead, processar-se-iam na medida em que pudesse ser analisado o que é comum e peculiar ao indivíduo nas experiências sociais. Assim, poderíamos compreender o processo educativo, os desafios da formação, da inteligência, da aprendizagem, da memória como elementos do construto individual e social do sujeito no processo educativo, que podem ser desenvolvidos intersubjetivamente através da linguagem no convívio social.

À vista disso, para o desenvolvimento do processo educacional, o convívio social, as interações do sujeito com outros indivíduos ou grupos sociais de pertença, os marcos sociais da memória, a mediação e intervenção de educadoras e educadores seriam primordiais, necessárias para as experiências pessoais e sociais do educando na ação formativa para compreender, interpretar e agir no mundo em que vive ao longo de sua existência.

6 AS INTERAÇÕES SOCIAIS: JOGOS E BRINCADEIRAS PARA MEAD

Através da interação social, da mediação dos sujeitos, dos “jogos e brincadeiras”, como diz Mead, é que a criança aprende a linguagem e advém desse processo a comunicação e o diálogo com o “eu”, com o “mim” e com o outro generalizado, organiza o pensamento e os papéis sociais para a convivência social.

A filosofia na sala de aula: relação entre a pedagogia e filosofia no laborar transversal filosófico
MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra.

A partir da comunicação, do diálogo internalizado consigo mesmo, o indivíduo adquire conhecimentos nas interações sociais, assume papéis, desenvolve a mente, a partir das experiências sociais, de uma educação intersubjetiva e interdependente.

Uma educação intersubjetiva e interdependente, a que nos referimos, vista aqui como uma instrução com dependência recíproca do “eu”, do “mim”, do “self” e do diálogo interno com o outro generalizado é construída intersubjetivamente.

Essa educação surgiria a partir de um planejamento social, numa perspectiva crítica e emancipativa, visando fortalecer o capital social, cujas características seriam de suprir as necessidades básicas do indivíduo no processo formativo de interação social, geradora de confiança, de regras de reciprocidade, criadora de uma cultura cívica, de reconhecimento social dos indivíduos, transparente e corresponsável com um projeto de transformação social.

Essas transformações sociais na nossa incursão seriam construídas através de um projeto de sociedade, cujo elemento norteador seria a linguagem, através da palavra construída, no processo de interação social, reformando a mente e, conseqüentemente, as instituições sociais e a sociedade.

Essa ação social seria, no grego, o que é considerado como “metanóia” promotora de mudanças de mentes, da consciência e das ações sociais no indivíduo. O ponto básico seria essa inferência à autoconsciência e à reflexividade nas mudanças de atitudes do indivíduo, dos papéis sociais, pois a crise de identidade educacional não está nos atos, mas nas posições ou atitudes interiores de independência do processo educativo, em que o indivíduo não assume o papel do outro no convívio social, e prevalecem os interesses individuais de pequenos grupos em detrimento aos outros indivíduos sociais.

Assim, 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, edificadas na constituição de valores construídos social e coletivamente ao longo da interação do indivíduo no mundo social.

7 AS PREMISSAS DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Ao enfatizar sobre o Interacionismo Simbólico, constituído por George Herbert Mead (1863-1931), percebe-se a relevância dessa perspectiva para compreender as novas dinâmicas da realidade social. Nesse sentido, para entender a ação humana, Dalbosco (2017, p.629) explica que é preciso “[...] pensar a educação em contexto social plural e complexo” marcado por formas pós-metafísico de pensamento. Complementando, –Prof^a .Rita M^a Radl Philipp (1996, p.104) retrata que a tradição do Interacionismo Simbólico, com vistas às possibilidades para explicar os processos, mecanismos de mudanças intervêm na estrutura das sociedades modernas e aponta dois pontos fundamentais: 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.

Nesse contexto, compreende-se, através das análises de Radl-Philipp (1996, p.109), que nem todas as teorias que se identificam com o “paradigma interpretativo” chegam a uma construção intersubjetiva, em termos estritos da interação; em especial os teóricos como Herbert Blumer que culminam com o “Interacionismo simbólico”, que foi aluno de George Herbert Mead, insere-se, às vezes, em demasia, nas capacidades interpretativas individuais, durante os atos interativos, que se expressam em três premissas: os seres humanos agem em relação às coisas com base no significado; o significado deriva ou surge das interações sociais com o grupo social de pertença; os significados são modificados pelas pessoas através do processo interpretativo.(Blumer apud Radl-Philipp, 1996, 109).

Essas premissas podem refletir as capacidades dos elementos interpretativos e individuais durante os atos interativos, em que o sujeito, intersubjetivamente, constrói e reconstrói as normas sociais, buscando os seus significados para as ações mediante interação social do "Eu", do "Mim", do “*Self*”, do “outro generalizado”.

No nosso entendimento, essas premissas explicam que o ser humano orienta suas ações em decorrência dos seus significados. Sendo que esses significados surgem como consequência da interação social, podendo ser manipulados e modificados de acordo com os subsídios interpretativos desenvolvidos pelo indivíduo ao confrontar-se com os acontecimentos, desvendando os caminhos do processo social intersubjetivamente.

Assim, Radl-Philipp (1996, p.110) explicita que, na perspectiva interacionista, o sujeito constitui o seu mundo e a si mesmo, socialmente a nível intersubjetivo; sendo que as normas e os valores sociais se 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 e possibilita a constituição de uma ética.

Nessa perspectiva, a teoria ética em George Herbert Mead, no exercício da epistemologia do filosofar, pode ser constituída desde a infância, prevalecendo o caráter social da comunicação, as interações sociais e a experiência do sujeito no processo formativo.

Assim, Medeiros (2016) afirma que se torna necessário formar, formar-se para formar o “outro” e, conseqüentemente, a sociedade. Sendo que, no exercício do filosofar, a compreensão de um indivíduo ético pode ser construída no olhar da realidade, em suas vivências imbuídas de experiências filosóficas.

8 CONCLUSÕES INCONCLUSAS

A memória experiencial das Escolas e dos projetos de ensino-pesquisa-extensão promoveram reflexividade, realizações e autorrealizações com as suas conquistas na práxis educativa. Identidades constituídas democraticamente no processo formativo e nas interações sociais, legitimadas e incorporadas pelo sujeito objetiva e intersubjetivamente através das experiências educacionais e constituição de uma ética de responsabilização social.

Dessa forma, a interação social permitiu ao indivíduo construir conhecimentos experienciais, cognitivos e críticos; a aprendizagem e o planejamento direcionariam, avaliariam a ação educativa e as condições das experiências sociais. Assim, no processo educativo, poderiam

A filosofia na sala de aula: relação entre a pedagogia e filosofia no laborar transversal filosófico

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra.

ocorrer erros nos atos; a reflexividade, a inteligência, na solução dos problemas, possibilitariam ao indivíduo resolver os obstáculos, enfrentar as adversidades, os riscos, bem como corrigir as ações e construir identidades com compromissos sociais.

Essas perspectivas educacionais poderiam parecer utópicas, mas, ao contrário, constituiriam a partir do respeito ao indivíduo, do “eu” do “mim” e do “self” de se colocar no lugar do outro, o reconhecimento social para promover uma sociedade mais consciente, crítica, democrática, emancipativa, ao mesmo tempo mais humana e fraterna historicamente, construída intersubjetivamente.

Nesse sentido, de geração em geração, essa compreensão educacional crítica, interdependente e intersubjetiva vai sendo construída, rememorada, e a memória seria um dos elementos primordiais, como diz Mead, para a constituição do self.

Portanto, a memória e a identidade, apesar da sua complexidade em termos epistêmicos, podem ser vivenciadas e (re)construídas através das experiências sociais nos processos interativos do indivíduo nas ações sociais na tríade indissociável ensino-pesquisa-extensão.

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 desde a infância ao longo da trajetória do indivíduo.

Portanto, com o uso da linguagem, esses significados auferem maior compreensão, produzindo conceitos, ou seja, significados partilhados por grande parte do grupo social nas experiências desde a filosofia com crianças, no ensino fundamental, médio e no ensino-pesquisa-extensão. Todavia, a linguagem, como parte integrante do pensamento e elemento presente na ação comunicativa, torna-se base complementar do desenvolvimento intelectual do indivíduo na apropriação dos conhecimentos dos eventos externos ao sujeito e ocorre intersubjetivamente, mediante o diálogo interiorizado consigo mesmo, assumindo uma postura ética.

As conclusões são inconclusas porque não estão acabadas, mas construídas nos projetos de ensino-pesquisa-extensão como uma ação formativa inter e transdisciplinar de valorização da filosofia social e envolve as áreas da Filosofia da Educação para valorização da vida com o propósito de formar e formar-se os estudantes e educadores para promover uma educação para a prática social.

Com isso, como diz Montaigne, “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”, que, melhor explanando, o autor critica o saber acumulado, empilhado, que não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. Do mesmo modo, para Edgar Morin (2014, p.22-23) “Uma cabeça bem-feita” significa aptidões para colocar e resolver os problemas, ligar os saberes e lhes dar o sentido, na visão de George Herbert Mead, experienciar. Sendo que, para o autor, a filosofia deve contribuir eminentemente para o espírito problematizador, como uma força de interrogação e de reflexão para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana.

Assim, esse projeto torna-se proeminente pelo próprio contexto social, político, econômico do país, da região seridoense e a necessidade de (re) construir uma educação social, cidadã, construída a partir de valores, de princípios éticos, resilientes, planejados e construídos coletivamente no processo de interação social com os sujeitos da experiência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. X. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.
- ARAÚJO, Ana Monique Moura de. **A ideia das fronteiras da natureza humana numa perspectiva epistemológica da educação segundo uma revisão historiográfica**. Educare: João Pessoa. V.4. p.01-22. 2020.
- CASAGRANDE, Cledes Antonio. **G. H. Mead & Educação** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Pensadores & Educação).
- CYRULNIK, Boris. **Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana**. Editons.Odile. Jacob. 2001.
- DALBOSCO, C. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- _____, Maraschin Renata. **Pensar a educação em tempos pós-metafísicos: a alternativa do interacionismo simbólico**. Revista Educação: Santa Maria | v. 42 | n. 3 | p. 629-642 | set. /dez. 2017 |
- DANIEL, Marie-France. **A Filosofia e as crianças**. Marie –France Daniel; Prefácio Matthew Lipman; tradução de Luciano Machado. Nova Alexandria
- HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo, 2: Sobre a crítica da razão funcionalista**. Jürgen Habermas; tradução Flávio Beno Siebeneicher.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- KOHAN, Walter O (org). **Políticas do Ensino de Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A,2004.
- LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação).
- MEAD, G. H. **Espírito, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social**. Buenos Aires: Grupo Planeta (GBS), 1999.
- _____. **Mind, Self and Society: from a standpoint of a Social Behaviorist**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- MEDEIROS, S. S. M. **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.
- _____. **Gestão participativa em educação: compasso e descompasso de uma experiência de democracia no espaço escolar**. Natal, RN: Editora. INFORCENTER, 2008.
- _____. Pessoa, Daniela Mendes da Veiga. A Universidade na política de formação da “Polis Educadora: saberes articulados na tríade ensino, pesquisa e extensão. *In: Filosofia, Educação e Saúde: interfaces*. Mossoro: UERN, 2012.
- MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra. **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**. / Shirlene Santos Mafra Medeiros, 2016.
- MORIN, Edgar. **O método 6: Ética**. Edgar Morin: tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

A filosofia na sala de aula: relação entre a pedagogia e filosofia no laborar transversal filosófico
MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra.

_____, **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**/ Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORRIS, Charles W (Org.). **Mente, Self e Sociedade** – Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010 (Coleção Subjetividade Contemporânea).

RADL-PHILIPP, R. Mª. “Teoría Crítica y Educación” In: **Historia Y Crítica**, nº 1, Santiago de Compostela, 1991, p.57-71.

RADL-PHILIPP, R. Mª. Teoría Hermeneútica-crítica Frankfurtiana, Interés Epistemológico Emancipativo y prácticas de Pedagogía Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**. Vitória da Conquista: UESB, 2014.

RADL-PHILIPP, R. Mª. **Sociologia Crítica: perspectivas actuales**. Madrid. Espanha: Editorial Síntesis, S.A. 1996.

RADL-PHILIPP, R. Mª. La Educación como Interacción Simbólica, en: **Revista de educación**, nº 145.

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra. **Identidades, género y educación. Memoria educativa y la formación social de la identidad en educadoras en Brasil**. Revista Innovación Educativa, Nº 26. 2016.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia na sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 1990

SANTOS, B. S. (Org.). **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.