

ISSN 1984-5561

# TRILHAS FILOSÓFICAS



Revista Acadêmica de Filosofia  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Campus Avançado de Caicó  
Caicó/RN

Ano 19, Nº 1, 2026  
Dossiê George Herbert Mead

**incentivo à pesquisa - produção acadêmica - desenvolvimento da cultura  
diálogo - democratização do saber filosófico**

# **TRILHAS FILOSÓFICAS**

ISSN 1984 – 5561

## *DOSSIÊ GEORGE HERBERT MEAD*

ANO 19, NÚMERO 1, 2026

Profa. Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros

Profa. Dra. Ana Monique Moura de Araújo

Profa. Dra. Rita Maria Radl-Philipp

*Editoras Convidadas*

DOI: [10.25244/1984-5561.19.1.2026](https://doi.org/10.25244/1984-5561.19.1.2026)

Revista Acadêmica de Filosofia  
Departamento de Filosofia  
Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Campus Avançado de Caicó  
Caicó – RN

*Trilhas Filosóficas*



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

### **Reitora**

Profa. Dra. Cecília Raquel Maia Leite

### **Diretor do Campus Avançado de Caicó**

Profa. Dr. José Teixeira Neto

### **Chefe do Departamento de Filosofia**

Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza

### **Coordenador do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UERN)**

Prof. Dr. Marcos de Camargo von Zuben

### **Capa**

Luli Esteves

### **Revisão**

Prof. Dr. Francisco de Assis Costa da Silva

### **Contatos**

[trilhasfilosoficas@uern.br](mailto:trilhasfilosoficas@uern.br)

Departamento de Filosofia do Campus Caicó - UERN

Av. Rio Branco, 725. Centro. CEP: 59300-000

Telefax: (0xx84) 3421-6513

### **Links Institucionais**

[Departamento de Filosofia – UERN, CAC](#)

[Mestrado Profissional em Filosofia \(PROF-FILO\) – Núcleo UERN, CAC](#)

### **Como citar este número**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *In: Trilhas Filosóficas: DOSSIÊ GEORGE HERBERT MEAD*, v. 19, n. 1, 2026, pp. XX-XX. Disponível em: url completa. Acesso em: dia mês ano.

Publicação do Departamento de Filosofia da UERN/Caicó e do  
Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da UFPR, Núcleo UERN

**Editor-Chefe**

José Teixeira Neto (UERN)

**Editor Assistente**

Renan Araújo dos Santos Filho (FAPERN/UERN)

**Conselho Editorial**

Galileu Galilei Medeiros de Souza (UERN)

José Teixeira Neto (UERN)

Marcos de Camargo von Zuben (UERN)

Marcos Érico de Araújo Silva (UERN)

Renan Araújo dos Santos Filho (FAPERN/UERN)

**Conselho Científico Nacional**

Affonso Henrique Vieira da Costa (UFRRJ)

Alberto Leopoldo Batista Neto (UERN)

Aldo Dinucci (UFS)

Alvaro L. M. Valls (UNISINOS)

Antonio Lisboa (UFMG)

Claudinei Aparecido de Freitas da Silva (UNIOESTE)

Dax Moraes (UFRN)

Eduardo da Silveira Campos (UFRJ/IPUB)

Elisete Medianeira Tomazetti (UFSC)

Enio Paulo Giachini (UNIFAE)

Filipe Ceppas (UFRJ)

Flávio Carvalho (UFMG)

Fransmar Costa Lima (UMESP)

Gilvan Fogel (UFRJ)

Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)

Humberto Araújo Quaglio de Souza (UFJF)

Iraquitán de Oliveira Caminha (UFPB)

Jorge Miranda de Almeida (UESB)

José Gabriel Trindade Santos (UFPB)

Klédson Tiago Alves de Souza (UC/FCT)

Luciano Silva (UFMG)

Marcio Gimenes de Paula (UnB)  
Marcos Aurélio Fernandes (UnB)  
Maria Simone Marinho Nogueira (UEPB)  
Mauricio de Albuquerque Rocha (PUC-RIO)  
Miguel Antonio do Nascimento (UEPB)  
Narbal de Marsillac (UEPB)  
Nythamar de Oliveira (PUC-RS)  
Paulo César Duque Estrada (PUC-Rio)  
Ramon Bolívar Cavalcanti Germano (UEPB)  
Robson Costa Cordeiro (UEPB)  
Rossano Pecoraro (UNIRIO)  
Sílvio Gallo (UNICAMP)  
Thalles Azevedo de Araujo (UEPB)  
Ulysses Pinheiro (UFRJ)  
Walter Omar Kohan (UERJ)

**Conselho Científico Internacional**

Claudia D'Amico (UBA, CONICET - Buenos Aires, Argentina)  
Hélène Politis (Université de Paris, Panthéon-Sorbonne – França)  
João Maria André (UC, Coimbra – Portugal)  
María José Binetti (CONICET, Buenos Aires – Argentina)  
Rita Maria Radl-Philipp (Universidad de Santiago de Compostela – Espanha)  
Yésica Rodríguez (UNGS-CONICET, Buenos Aires – Argentina)

## INDEXADORES



*Todos os trabalhos são publicados gratuitamente e com acesso livre sob a licença  
Creative Commons - Atribuição Não-comercial 4.0 Internacional.*

**TRILHAS FILOSÓFICAS - ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/1984-5561.19.1.2026](https://doi.org/10.25244/1984-5561.19.1.2026)**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus Caicó  
Departamento de Filosofia e Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)  
[trilhasfilosoficas@uern.br](mailto:trilhasfilosoficas@uern.br)

## SUMÁRIO

<b>Editorial</b>	7
<i>Shirlene Santos Mafra Medeiros</i>	
<i>Ana Monique Moura de Araújo</i>	
<i>Rita Maria Radl-Philipp</i>	

### **DOSSIÊ GEORGE HERBERT MEAD**

<b><i>Identidade de gênero e interação simbólica: o valor explicativo da teoria de George Herbert Mead</i></b>	8
<i>Rita Radl-Philipp</i>	
<b><i>A filosofia na sala de aula: relação entre a pedagogia e filosofia no laborar transversal filosófico</i></b>	23
<i>Shirlene Santos Mafra Medeiros</i>	
<b><i>O que é comunicado quando o sujeito comunica? As interações da linguagem a partir de Kant, Nietzsche, Mead e Lacan</i></b>	37
<i>Ana Monique Moura de Araújo</i>	
<b><i>A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead</i></b>	51
<i>Neréida Maria Santos Mafra De Benedictis, José Ricardo Rosa dos Santos</i>	
<b><i>Educação e humanização: formação escolar, formação humana e a memória experiencial</i></b>	66
<i>Sandra Mara Vieira Oliveira</i>	
<b><i>Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead</i></b>	82
<i>Marilete Calegari Cardoso, Jerusa da Silva Gonçalves Almeida</i>	

### **SESSÃO ESPECIAL - ENSAIO**

<b><i>La aportación de Hans Joas y la postsecularidad del presente. Apuntes sobre la creatividad de la acción con el genio de Mead en el trasfondo</i></b>	96
<i>Ignacio Sánchez de la Yncera</i>	

**DOSSIÊ GEORGE HERBERT MEAD**

O presente dossiê de artigos da Revista Trilhas Filosóficas reúne um conjunto significativo de investigações que, a partir de diferentes perspectivas teóricas e contextos empíricos, têm como fio condutor a obra do filósofo e psicólogo social George Herbert Mead (1863-1931). Organizado em torno das contribuições meadianas para a compreensão da subjetividade, da linguagem, da memória social e dos processos educativos, esta edição busca evidenciar a fecundidade e a atualidade do pensamento de Mead para os desafios contemporâneos da educação, da filosofia e das ciências sociais.

A abertura do dossiê, com o artigo de Rita Radl-Philipp aprofunda o valor explicativo da teoria meadiana para as discussões sobre identidade de gênero, demonstrando como o interacionismo simbólico oferece instrumentos teóricos para compreender a construção intersubjetiva das identidades. Em sequência, o artigo de Shirlene Santos Mafra Medeiros estabelece as bases conceituais ao discutir a relação entre pedagogia e filosofia no âmbito do Laborar Transversal Filosófico, propondo a superação da cisão moderna entre teoria e prática educativa a partir de uma perspectiva interacionista e formativa. Ana Monique Moura de Araújo, em seu artigo sobre a linguagem, estabelece um diálogo entre Kant, Nietzsche, Mead e Lacan, desvelando as múltiplas dimensões da comunicação e sua centralidade na constituição do sujeito. Nerêida Maria Santos Mafra De Benedictis e José Ricardo Rosa dos Santos ampliam o debate para o ensino de Geografia, investigando como a memória e os saberes constituídos por docentes e discentes podem ser valorizados à luz do interacionismo simbólico. Sandra Mara Vieira Oliveira aproxima o pensamento de Mead e de Paulo Freire para refletir sobre a educação como processo de humanização, destacando o papel da comunicação e da professoralidade na constituição do *self*. A potência dos jogos infantis como experiência formativa é explorada por Marilete Calegari Cardoso, Jerusa da Silva Gonçalves Almeida e Cristina Maria D'Ávila Teixeira, que analisam as contribuições de Mead para a compreensão do desenvolvimento do self por meio das atividades lúdicas. Encerrando o dossiê, na seção especial de ensaio, Ignacio Sánchez de la Yncera oferece uma reflexão aprofundada sobre a recepção contemporânea de Mead na obra de Hans Joas, destacando a contribuição do pensamento meadiano para a compreensão da criatividade da ação e os desafios da pós-secularidade.

Reunindo autoras e autores de diferentes instituições e áreas do saber, este dossiê não apenas celebra a atualidade de George Herbert Mead, mas também demonstra como sua filosofia social, centrada na intersubjetividade, na linguagem e na experiência, continua a iluminar questões fundamentais para a educação e para a vida em comum.

*Profa. Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros*

*Profa. Dra. Ana Monique Moura de Araújo*

*Profa. Dra. Rita Maria Radl-Philipp*

***Editoras Convidadas***

**IDENTIDADE DE GÊNERO E INTERAÇÃO SIMBÓLICA: O VALOR  
EXPLICATIVO DA TEORIA DE GEORGE HERBERT MEAD**

[IDENTIDAD DE GÉNERO E INTERACCIÓN SIMBÓLICA: EL VALOR  
EXPLICATIVO DE LA TEORÍA DE GEORGE HERBERT MEAD]

**Rita Radl-Philipp**

*ritam.radl@usc.es*

<https://orcid.org/0000-0002-9393-7753>

*Docente Ph.D na Universidad de Compostela, Espanha.*

**DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8175](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8175)**

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

Caicó, ano 19, n. 1, 2026, p. 8-22  
ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8175](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8175)  
Dossiê George Herbert Mead



**Identidade de gênero e interação simbólica: o valor explicativo da teoria de George Herbert Mead**  
RADL-PHILIPP, Rita.

**Resumo:** Este artigo foca a temática da construção social das Identidades de Gênero indagando seu significado sob a ótica da concepção teórica interacionista, pesquisando de forma especial as categorias do sistema teórico de George Herbert Mead e sua visão das ações sociais como ação comunicativa no sentido habermasiano. Defendemos a tese de que o desenvolvimento identitário da pessoa, o processo da construção das identidades de gênero, são enquadrados num marco de relações intersubjetivas das que surgem e nos quais se constroem sendo a pessoa sujeito ativo, mas não como ator individualista, voluntarista performativo, isolado, mas em um contexto de comunidade social que atua não como simples ator reproduzidor de conteúdos identitários estruturalmente prefigurados e estereotipados em atos apenas imitativos automáticos reativos. As categorias teóricas das explicações de George Herbert Mead sobre a constituição social da pessoa e da sua identidade dá elementos teóricos explicativos importantes que permitem entender o processo da constituição das identidades de gênero como um processo no qual os sujeitos (re)constróem e desconstróem os elementos sociais de gênero de forma constante.

**Palavras-chave:** Identidade, identidade de gênero, interação simbólica, ações comunicativas.

**Abstract:** This article focuses on the theme of the social construction of Gender Identities, inquiring its meaning from the perspective of the interactionist theoretical conception, researching in a special way the categories of George Herbert Mead's theoretical system and the vision of social actions as communicative action in the Habermasian sense. We defend the thesis that the person's identity development, the process of construction of gender identities, are framed in a framework of intersubjective relationships that arise and in which the person is built as an active subject, but not as an individualistic actor, performative voluntarist, isolated, but in a context of social community where the person acts not as a simple reproducer of structurally prefigured and stereotyped identity contents in only reactive automatic imitative acts. The theoretical categories of George Herbert Mead's explanations about the social constitution of the person and his identity provide important explanatory theoretical elements that allow us to understand the process of the constitution of gender identities as a process in which subjects (re)construct and deconstruct the social gender elements issues constantly.

**Keywords:** Identity, gender identity, symbolic interaction, communicative actions.

**Resumen:** Este artículo enfoca el tema de la construcción social de las Identidades de Género, indagando su significado desde la perspectiva de la concepción teórico- interacionista, investigando la cuestión de manera especial bajo la perspectiva de las categorías del sistema teórico de George Herbert Mead y la visión de las acciones sociales como acción comunicativa en el sentido habermasiano. Defendemos la tesis de que el desarrollo de la identidad de la persona, el proceso de construcción de las identidades de género, se enmarca en un contexto de relaciones intersubjetivas de las cuales surgen y en las cuales se construyen, siendo la persona sujeto activo, pero no meramente actor individualista, performativo voluntarista, aislado, sino sujeto que actúa en un contexto comunitario social en el cual no es meramente un simple reproduzidor de contenidos identitarios estructuralmente prefigurados y estereotipados de actos sólo reactivos, automáticos e imitativos. Las categorías teóricas de las explicaciones de George Herbert Mead sobre la constitución social de la persona y su identidad aportan importantes elementos teóricos explicativos que permiten comprender el proceso de de la constitución de las identidades de género como un proceso en el que los sujetos (re)construyen y desconstruyen los elementos sociales de género de forma constante.

**Palabras clave:** Identidad, identidad de género, interacción simbólica, acciones comunicativas.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo se ocupa da temática das identidades de Gênero, indagando seu significado sob a ótica da concepção teórica interacionista, especialmente, do cunho de George Herbert Mead. Esse propósito aprofunda o debate sobre os processos da sua construção, ou de forma mais detalhada, da sua construção social. Assim, projetamos um tema do debate teórico atual no campo epistêmico feminista onde seguem as discussões científicas sobre gênero e o conceito de gênero, em concreto na confrontação de posturas teóricas, que contrapõem diversas visões, que podem ser resumidas, para nosso contexto, em duas posições, excluindo, isso sim, o debate sobre o próprio uso profuso conceitual de gênero (Radl-Philipp, 2019, 2010b), tentando não simplificar as implicações epistemológicas do próprio debate (Radl-Philipp, 2001, 2019)

De um lado temos a visão que liga a experiência de gênero a constelação das relações intergênero, especialmente feminino-masculino e sua configuração das relações de poder e estruturas sociais patriarcais, com processos de aprendizagem social, como uma questão social e culturalmente imposta ao indivíduo, fato do qual o sujeito não pode escapar e que certamente é concebido em termos de um processo de imposição estrutural ou funcional-estrutural unilateral. De acordo com essa posição, a identidade de gênero obedece a uma dinâmica estrutural unilateral patriarcal androcêntrica em que o sujeito atua como agente ou ator que reproduz significados sociais pré-figurados e externos a ele. Por essa razão é essencial a transformação social e política das identidades de gênero com fim de permitir a introdução de novos e criativos conteúdos identitários, sobretudo, para as mulheres como elementos subordinados e oprimidos, e um atuar identitário diferente, não estereotipado, fora dos modelos tradicionais e/ou clássicos de gênero.

De outro lado, se situa o debate epistemológico sobre gênero, o mais recente, que entende cada vez mais o gênero como um constructo autônomo, voluntário dos sujeitos à base de definições sociais que já não guardam relação com as características específicas do sexo. Desde as posições pós-modernas, tecnológicas e desconstrutivistas, a tônica é colocar, sobretudo, o aspecto de imposição social da construção de gênero e fundamentalmente da identidade de gênero, no centro de debate. Isso é, essas teorias entendem a identidade de gênero como um ente imposto ao sujeito desde uma estrutura social patriarcal androcêntrica, que precisa de uma capacidade individual e/ou de grupo dos indivíduos que pode conseguir uma

desconstrução dos constructos de identidade feminina ou masculina como algo historicamente superável. Abrindo possibilidades para os sujeitos elaborarem suas identidades em forma híbrida, queer e voluntária, também usando estratégias subversivas e possibilidades que ofereceram, entre outras coisas, as novas tecnologias da informação e comunicação, questionando os modelos hegemônicos binomiais, isso é, o modelo masculino e feminino e o modelo heterossexual do fundo (Radl-Philipp, 2019, p.171).

Estas posições rejeitam as visões epistêmicas sobre a importância das diferenças biológico-sociais de sexo, inclusive das experiências nas idades da primeira infância, mas também não contemplam a influência do processo concreto de construção das relações intersubjetivas, da dinâmica interativa comunicativa para a constituição das pessoas e suas identidades de gênero. Elas consideram como elemento decisivo a própria vontade e as capacidades performativas do

**Identidade de gênero e interação simbólica: o valor explicativo da teoria de George Herbert Mead**  
RADL-PHILIPP, Rita.

sujeito, defendendo que assim já são possíveis novos modelos de gênero situados fora dos conceitos cisgênero<sup>1</sup> e binômicos de gênero. Trata-se de constructos e auto classificações que dependem da própria pessoa sem vínculo com sua pertença de sexo, quando menos hipoteticamente, e das possibilidades tecnológicas. Assim mesmo, são cada vez menos importantes os mecanismos de discriminação que sofrem as mulheres como grupo, ainda que heterogêneo, pela sua pertença de gênero.

O nosso objetivo neste artigo é debater e contra-argumentar a postura descrita, isto é, as afirmações da linha teórica epistêmica desconstrutivista, tecnologista de performance, pós modernista e contrassexual citada, analisar seus argumentos sob o ponto de vista do enfoque teórico interacionista, usando especialmente as categorias de George Herbert Mead para elucidar os processos de construção social das identidades de gênero. Neste sentido, defendemos a tese de que o desenvolvimento identitário da pessoa, e de forma mais precisa, o processo da construção das identidades de gênero, são enquadrados num marco de relações intersubjetivas das que surgem e nos quais se constroem sendo o sujeito, isso sim, sujeito ativo, mas não como ator individualista, voluntarista performativo, isolado, mas em um contexto de comunidade social e também não como simples ator reproduzidor de conteúdos identitários estruturalmente prefigurados e estereotipados em atos apenas imitativos automáticos reativos.

Aqui defendemos que as categorias teóricas das explicações de George Herbert Mead sobre a constituição social da pessoa e da sua identidade nos dá elementos teóricos explicativos importantes que permitem entender o processo da constituição das identidades de gênero como um processo no qual os sujeitos (re)constróem e desconstróem os elementos sociais de gênero de forma constante. Nesse sentido, os protagonistas dos atos de construção das identidades de gênero são os sujeitos, mas a construção social das identidades de gênero acontece no seu interagir social. Essas ações identitárias de construção que incluem também sempre atos de desconstrução, segundo veremos, não estão fora do contexto empírico social do contexto de convivência e dos mesmos sujeitos, não está meramente nas “estruturas sociais” como elemento imposto aos sujeitos sendo alheio a eles. Ao contrário, entendemos que o gênero e a identidade de gênero não é apenas um constructo voluntarista fluido das pessoas que fazem simplesmente atos performativos à margem dos significados sociais da comunidade na qual se inserem de forma ahistórica e sem substância social.

## 2 A IDENTIDADE DE GÊNERO

As reflexões deste texto suscitam como ponto essencial à questão da construção e constituição das identidades de gênero, segundo apontamos, como um tema atual que gerou e gera importantes discussões epistêmicas não somente no contexto específico do conhecimento das mulheres e de gênero. É um tema matriz também nas discussões atuais no campo político e social com importantes implicações jurídicas, políticas e de organização social. Colocando-nos nesta linha se impõe detalhar, antes de nada, o significado do conceito identidade de gênero que

---

<sup>1</sup> Conceito de uso profuso na atualidade com significado de coincidência do sexo assinado com gênero, introduzido e cunhado por Volker Sigusch. Veja: Sigusch, Volker: Transsexueller Wunsch und zissexuelle Abwehr, em: PSYCHE, September 1995, 49. Jahrgang, Heft 9/10, pp 811-837.  
Também: “Die Transsexuellen und unser nosomorpher Blick”, em: Zeitschrift für Sexualforschung, 1991, 4, pp. 309-343.

**Identidade de gênero e interação simbólica: o valor explicativo da teoria de George Herbert Mead**  
RADL-PHILIPP, Rita.

parte da noção de gênero e assim remete ao debate clássico sexo-gênero com implicações mais além dos significados epistêmicos teóricos. Nesse debate entende-se o sexo diferenciado do gênero desde a diferenciação de John Money e Robert Stoller dos anos 1960. Estes autores médicos psiquiatras, observaram nas suas sessões terapêuticas com seus pacientes uma diferenciação importante em relação a sua identificação sexual e seus sentimentos reais em relação a esse pertencimento, como já explicamos em outro lugar (Radl-Philipp, 2010), desta forma ressaltam

[...]que a auto concepção identitária não tinha por que ser correspondente a classificação biológica-corporal do sujeito. A partir de esse momento, Money (1966) propõe dissociar a identidade do sujeito enquanto pessoa - seu papel de gênero (*gender rol*)- de sua pertença de sexo -seu papel de sexo (*sex role*). Esse autor já chega a afirmar que a identidade de gênero corresponde a um processo de elaboração social, enquanto a identificação baseada nas diferenças biológico-hormonais nos classifica como pessoas pertencentes a um ou outro sexo (Radl-Philipp, 2010, p. 137).

Com esta aceção se vai introduzindo no contexto acadêmico já na época dos anos 60 a definição científica social que mais tarde é operado com as noções de constructo social no espaço dos estudos das mulheres. Contudo, é, “no debate dos Women’s Studies que se adota, a partir dos anos 80, o conceito de gênero precisamente com fim de sublinhar a importância do aspecto construtivo social enquanto as identidades das mulheres e homens, suas funções e papéis sociais” (Radl-Philipp, 2010, p. 137). Em contraposição a essa classificação, “o conceito sexo... se refere, de forma restritiva, a uma categoria biológica as diferenças anatômico-fisiológicas entre homens e mulheres que, como tais, apontam também, biologicamente, para um morfismo, uma diversidade” (Radl-Philipp, 2010, p. 137).

Esta visão clássica parte da constelação biológico-empírica do binômio feminino masculino. Desta forma, gênero se refere a conduta efetiva da pessoa como pessoa sexuada, que aporta os critérios de classificação social para a identidade das pessoas com vista para sua identificação em base de seu corpo feminino e/ou masculino, sendo muito difícil uma classificação diferente, por exemplo, ou situações de ambivalência na assinação de sexo-gênero. Com proposito de enfatizar esse fato Money fala já de “*transgenderism*” em vez de “*transsexualism*”, introduzindo esse conceito assim já antecipadamente nas suas pesquisas (Money, 1969). Como mostram os casos de não coincidência de sexo gênero nas pessoas transsexuais e os problemas que se geram nesses casos para essas pessoas, os sujeitos buscam ter uma coincidência com seu corpo, com sexo biológico e a sua autoclassificação de gênero (Neves de Jesus e Radl-Philipp, 2021). A identidade de gênero não é desligável da própria identidade da pessoa como mulher ou homem e vai mais além das diferenças biológico-hormonais.

Nesse sentido a identidade de gênero compreende um aspecto delimitado, mas essencial, da nossa identidade que, porém, fundamenta de forma determinante o que somos como pessoas. O termo identidade, do latim *identitas* ou *identitatis* tem, segundo o dicionário da Real Academia Espanhola (RAE), a noção de “o mesmo”. Pode ter diferentes significados que apontam para uma óptica social de classificação por uma parte, e uma visão de auto percepção ou de autoconceito do sujeito, por outra,<sup>2</sup> aspecto esse último mesmo relevante que explica o grande

<sup>2</sup> Veja: Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, 2014; também: Radl-Philipp, Rita e Santos Mafrá Medeiros, Shirlene “Identidades, Género y Educación: Memoria Educativa y la Formación Social de la Identidad en Educadoras en Brasil”, em: Innovación Educativa, nº 26, 2016, pp. 147-166

**Identidade de gênero e interação simbólica: o valor explicativo da teoria de George Herbert Mead**  
RADL-PHILIPP, Rita.

debate na atualidade da crítica do conceito gênero e da diferenciação sexo-gênero como conceitos com noções ideológicas inscritas numa ótica binômica e cis gênero que exclui outras formas de “ser mulher” (Butler, 2002).

Agora bem, voltando para o termo identidade o significado geral do vocábulo aponta assim para uma definição social de diferenciação e classificação de pessoas, de suas características específicas que permitem diferenciar uma pessoa da outra, mas no nosso contexto interessa ver as noções científicas sociais mais precisas. Assim sendo, diferenciando inicialmente a visão sociológica da psicológica, a sociológica remete a uma categoria situacional, reflexiva e social da identidade ligada ao lugar estrutural e as posições que ocupa um sujeito na sociedade em um momento determinado, isto é, essa visão alude aos seus papéis sociais.

A ótica psicológica finca-pé nas características individuais da pessoa que é diferente de outra, ressalta a diferenciação de aspectos que diferenciam uma pessoa de outra, diferencia o mundo interior da pessoa do mundo exterior. Esses elementos identitários diferenciais incluem pela sua vez, diversos aspectos da própria pessoa ou personalidade. Certas explicações teóricas contemplam várias facetas da identidade, como a definição de Erving Goffman que usa os conceitos de “identidade pessoal” e “identidade social” (Goffman, 2006, 1963, Krappmann, 1972) ou a aclaração de George Herbert Mead que introduz no debate científico social de forma precisa as categorias do “I” (“Eu”) e do “Me” (“Mim”) (Mead, 1972), nos quais aprofundaremos de maneira concreta mais adiante. Também se apresenta o constructo conceitual “identidade do Eu” (Goffman, 2006, 1963, Krappmann, 1972, Radl, 1996, Radl e Mafra Medeiros, 2018).

Seguindo com uma definição que aclara o significado do vocábulo de identidade, Goffman perfila que “o meio social estabelece as categorias de pessoas que nele podem ser encontradas” (Goffman, 2006, p. 12) e é isso que estabelece uma categorização social, ou seja, “[...] tratamos de certos supostos sobre o indivíduo [...]” que claramente aludem a uma dimensão social e “portanto, as demandas que fazemos poderiam ser mais apropriadamente chamadas de demandas ditas 'em essência'... A categoria e os atributos que, de fato, podem ser demonstradas, pertencem à pessoa, serão chamados de sua identidade social” (Goffman, 2006, p. 12). Com essa categorização da identidade social, o referido autor nos fala justamente sobre expectativas e papéis sociais. A categoria “identidade pessoal”, ao contrário, refere-se à dimensão pessoal, ou seja, à “singularidade” da identidade do sujeito (Goffman, 2006, p.72), engloba especificamente “...as marcas ou suportes de identidade, e a combinação única de itens de história de vida, ligados ao indivíduo por meio desses suportes de sua identidade” (Goffman, 2006, p. 73).

É essa definição social e sociológica de identidade que assumimos no presente marco e que aplicamos a identidade de gênero. Estamos a falar de um constructo social que encerra elementos sociais de expectativas e de definição e ao mesmo tempo elementos pessoais idiossincráticos que diferenciam a pessoa de outra. Enquanto a Identidade de Gênero o conceito aponta para os aspectos fundamentais da pessoa, geralmente como mulher ou homem, em sua configuração cultural, social e psicológica específica de seu comportamento efetivo, segundo o sublinhado antes. Os elementos básicos mencionados envolvem os traços de sua identidade social, geralmente atrelados a uma classificação como feminino e/ou masculino a partir de diferenças biológicas e sexuais, presentes também na rejeição do binômio feminino-masculino.

As identidades de gênero fazem assim referência de antemão para construções sociais nas quais intervêm a) elementos normativo-sociais, b) elementos de identificação biológico-sexual (também de orientação) e c) elementos pessoais (interpretações, necessidades etc.). Atuar em papéis - desempenhar papéis sociais, desempenhar papéis sociais de gênero- é essencial para o desenvolvimento e manutenção da identidade do sujeito. No caso dos *roles de gênero* trata-se de papéis sociais diferentes dos outros papéis sociais, uma questão extremamente importante.

**Identidade de gênero e interação simbólica: o valor explicativo da teoria de George Herbert Mead**  
RADL-PHILIPP, Rita.

Temos ante nos uma construção transversal presente em todos os papéis sociais e em todas as áreas da vida social dos sujeitos, muitos dos quais parecem nada ter que ver com a questão das identidades e papéis de gênero.

Essa visão corresponde a uma visão identitária de construção multidimensional, que explica de forma desagregada, empírica e concreta o significado dos processos de construção social de gênero e identidade de gênero e, mas além disso, o conceptualiza vinculado de forma essencial com um processo de socialização e de individuação social do sujeito.

### **3 INTERAÇÃO SIMBÓLICA, AÇÕES COMUNICATIVAS E AÇÕES TÉCNICAS INSTRUMENTAIS**

A identidade de gênero como fato ligado à identidade da pessoa, funciona baixo a dinâmica das relações sócias dos sujeitos, segue uma dinâmica interativa comunicativa. Para esclarecer tal questão lembramos a conceição teórica habermasiana das ações. Para este pensador o ato comunicativo é esse tipo de ação no qual os sujeitos focam a coordenação da ação:

Por outro lado, falo de ações comunicativas, quando os planos de ação dos atores envolvidos não estão coordenados através de cálculos egoístas de sucessos, mas através de atos de entendimento. No ato comunicativo, os participantes não são principalmente orientados no próprio sucesso; eles perseguem seus fins individuais sob a condição que podem coordenar seus planos de ação com base em definições comuns da situação. Neste sentido, negociar as definições da situação é uma parte importante para os esforços interpretativos necessários do atuar comunicativo. (Habermas, J. 1981, o.c. pág. 385, tomo 1).

Habermas parte da sua conhecida distinção entre ações instrumentais estratégicas e ações comunicativas que é clave para entender o sistema teórico comunicativo de Habermas e permite a interligação entre o nível macro e microestrutural desde uma ótica de teoria da sociedade. O autor diferencia entre um tipo de ação para o *campo de trabalho*, segundo a nossa precisão seria de forma concreta o campo do “trabalho instrumental”,<sup>3</sup> e outra para o campo da interação. No campo do trabalho encontramos como tipo de ação dominante ações estratégicas instrumentais e no campo social ações que seguem uma dinâmica comunicativa. Assim disse literalmente:

As declarações sobre o campo fenomenológico de coisas e eventos (ou estruturas profundas que se manifestam em coisas ou acontecimentos),

---

<sup>3</sup> Ver Radl-Philipp, R. (1991) La educación como interacción simbólica, em: *Revista Educación*, n. 145, p. 7-15, 1991. E Também: Radl-Philipp, R. Teoría hermenéutico-crítica frankfurtiana, interés epistemológico emancipativo y prácticas de Pedagogía Crítica, em: *Revista Binacional Brasil Argentina Diálogo entre as Ciências*, vol. 3, no. 2, dezembro 2014, p. 146-174.

**Identidade de gênero e interação simbólica: o valor explicativo da teoria de George Herbert Mead**  
RADL-PHILIPP, Rita.

somente podem ser traduzidos em diretrizes para um ato racional causal (tecnologias e estratégias) e as declarações sobre o campo fenomenológico de pessoas e locuções (ou estruturas profundas dos sistemas sociais) em orientações para um ato comunicativo (em conhecimento prático). (Habermas, 1975, págs. 399-400) <sup>4</sup>

Com estas palavras, Habermas sugere que as ações sociais, ou seja, as interações sociais, tendencialmente correspondem às ações comunicativas. Em outros termos, para a esfera de ações sociais, ou seja, as ações intersubjetivas entre pessoas como sujeitos, Habermas postula o atuar social como um ato comunicativo (Habermas, 1981, 1988).

A identidade das pessoas, e em concreto a identidade de gênero pertence ao campo das ações sociais que são tendencialmente comunicativas, isso é, a identidade segue a dinâmica das interações; é contextual e comunicativamente construída, reconstruída ou desconstruída. Desde uma ótica teórica da identidade, ainda que o autor citado não fale das identidades de gênero - ele fala de identidades coletivas -, sua diferenciação entre ações estratégicas e ações comunicativas é fundamental para nosso contexto.

Seguindo nessa linha, vamos centrar agora nosso olhar nas explicações teóricas de George Herbert Mead que aporta mais elementos explicativos para o tema da constituição das identidades e das identidades de gênero, e, em concreto, da sua constituição reflexiva, lembrando que o mesmo Habermas se reconhece devedor teórico de este pensador nas suas referências.

Mead aprofunda uma e outra vez uma explicação social da constituição da pessoa, e, portanto, da sua identidade, para a qual são fundamentais as ações intersubjetivas e as interações das pessoas que sempre são reflexivas. O autor formula como conceito chave o de “gesto significativo” (ou “símbolo significativo”) que é diferente do “gesto simples”. O gesto significativo é para Mead esse gesto que expressa a ideia de que representa e que cria, ao mesmo tempo, esta mesma ideia em outros seres humanos. <sup>56</sup>

O gesto simples ajuda na coordenação dos atos simples, ligados a situações muito específicas; assim, por exemplo, se uma pessoa do lado ou na frente de nós cai no chão, então ajudamos para levantá-lo. O gesto de pegar ou levantar é um gesto simples que coordena esta situação, mas não transmite um significado específico, independentemente da situação. Um gesto simples, no entanto, torna-se significativo, atribuindo significados específicos e ao mesmo tempo gerais decorrentes de ações dos sujeitos em ações sociais. Os símbolos significantes, ou bem, gestos significantes, permitem uma institucionalização gradual dos próprios atos sociais. Isso acontece de uma maneira especial com símbolo linguístico. A vantagem do símbolo linguístico, que é um símbolo significante (gesto significante), e em realidade é o mais relevante desses símbolos, reside de acordo com Mead “no fato que fez que o indivíduo ao poder ouvir o que ele diz e que, ao ouvir o que ele diz, tende a reagir como a outra pessoa reage” (Mead, 1972, p. 108-109). É a língua comum que cumpre esta função, que seus símbolos são entendidos ao nível do significado comum de idêntica forma por todos os sujeitos envolvidos em interações. Tal fato torna possível para as pessoas interagindo poder antecipar as seguintes etapas interativas e, portanto, os sujeitos podem coordenar as suas ações, mas também é relevante que através da utilização de estes símbolos, o sujeito pode agir reflexivamente consigo mesmo e com os outros.

<sup>4</sup> Aqui é fundamental toda a argumentação do autor, que ele já desenvolve no livro *Conhecimento e Interés ao respeito*: Habermas, J. (1975) *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt.

<sup>5</sup> Ver Mead, G. H.: *Espíritu, Persona y Sociedad*. Paidós, Barcelona, págs. 107 e ss., original em inglês: *Mind Self and Society. From the Stand Point of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press, Chicago, 1972.

**Identidade de gênero e interação simbólica: o valor explicativo da teoria de George Herbert Mead**  
RADL-PHILIPP, Rita.

Em sistemas sociais particularmente complexos, o agir social já existe organizado em sistemas completos de símbolos significantes que aludem a ações completas para as pessoas que ocupam uma posição social estrutural, isso é, para os sujeitos como portadores de papéis sociais que atuam ocupando posições sociais em uma estrutura social. Estes sistemas completos de símbolos significantes são assumidos e gerenciados pelo sujeito através do “outro generalizado”, dos papéis sociais. Mead nos diz: “No processo de comunicação o indivíduo é outro, antes de ser ele,... O indivíduo agora pode reagir ante ele mesmo como o outro generalizado na atitude do grupo ou da Comunidade” (Mead, 1972, p. 217)<sup>6</sup>

O nosso pensador faz referência aqui ao importante fato que as ações das pessoas são sempre ações reflexivas, não são um simples reproduzir unilateral predeterminado pela estrutura social e, em definitivo, da sociedade ou do grupo vital de referência e dos fatos sociais interiorizados pelo sujeito de esta forma unilateral. O sujeito precisa adaptar de forma reflexiva os conteúdos, os significados de roles, no mesmo processo da interação simbólica de desempenhar e atuar em roles.

E esse processo das ações de adaptação reflexiva dos conteúdos e dos significados de papéis é sempre um processo social de interações simbolicamente mediadas, como bem explica Mead; se iniciam e são possíveis graças ao uso dos símbolos significantes, mas são esses mesmos símbolos significantes que permitem interpretações e uso que vai mais além de estes símbolos significantes e seu significado geral, que é o mesmo para todos os implicados na interação simbólica. Os símbolos significantes, os símbolos linguísticos, requer uma perspectiva particular do orador sobre o conteúdo transmitido, sobre a mensagem, que define sua relação com o conteúdo e a situação concreta (aspecto de relação, Watzlawick, 1967, 2011) e, por tanto, sua interpretação especial em cada situação. Assim, permite o uso dos símbolos linguísticos a construção da identidade das pessoas devido a mesma dinâmica interativa simbólica que possibilita para os sujeitos poder atuar de forma reflexiva consigo mesmo e com os demais, assim como transmitir aspectos singulares específicos com respeito aos significados simbólicos transmitidos.

O sujeito tem de realizar atos reflexivos em relação com seus papéis sociais e seu atuar em posições sociais e sua experiência biográfica. Em relacionamento com os papéis sociais (“outro generalizado”) vai transformando e adaptando o conhecimento social (“Mí”), e assim transforma sua instância pessoal da identidade (“I”) e seu “Self”. São essas as instâncias das que nos fala George Herbert Mead e que vamos pesquisar mais no seguinte ponto, mas já gostaria de apontar nesse momento que só enlaçando com essas explicações e essa perspectiva das ações como interação simbólica, e assim de uma conceitualização das ações comunicativas, é possível explicar a construção, reconstrução e desconstrução das identidades, e de forma concreta, das identidades de gênero e seu desenvolvimento, sem bem, também seus processos de mudanças, ligadas ao desenvolvimento dos papéis sociais de gênero, que acontecem através das ações reflexivas dos sujeitos que resultam das interações e ao mesmo tempo transcorrem em interações.

---

<sup>6</sup> Ver Mead, G.H. 1972, o.c. pág. 217.

#### 4 O PROCESSO DA CONSTITUIÇÃO INTERATIVA DAS IDENTIDADES DE GÊNERO

Diz Teresa de Lauretis (1989, p. 9) que “a construção do gênero também é afetada por sua desconstrução, ou seja, por qualquer discurso, feminista ou não, que poderia colocá-lo de lado como deturpação ideológica...”. Esta autora aponta para um fato fundamental, que queremos colocar no centro de nossa atenção, que a pessoa, como sujeito ativo em seus esboços e comportamentos de papéis, age criativamente em seus atos de representação social. A simples construção de identidade e/ou papéis e sua desconstrução exige sempre um distanciamento dos papéis, um distanciamento dos elementos normativos sociais de identidade em uso e, portanto, significa ao mesmo tempo a desconstrução desses elementos sociais de papéis e identidade. A afirmação desta autora denota, desde nossa ótica, uma visão teórico-interacionista de gênero e da identidade de gênero que entende o sujeito como ente ativo na construção da sua identidade (ou personalidade) que nesse processo de construção da sua identidade de gênero realiza uma distância das expectativas e papéis sociais, normativos sociais e estruturais, mas que necessariamente conecta com eles e seu significado social.

Voltando para Mead, pesquisamos agora essa questão sob a perspectiva das suas explicações teóricas. Para ele, a identidade, a personalidade surge do mesmo processo social, presente e proveniente do “outro generalizado” que se refere à atitude da “[...]comunidade o grupo social organizados que proporcionam ao indivíduo sua unidade de pessoa[...] A atitude do “outro generalizado” é a atitude de toda a comunidade” (Mead, 1972, p. 184). Não se pode fora do grupo, da sociedade. Usando o exemplo do jogo de beisebol sublinha que “cada um dos seus próprios atos é determinado pela sua expectativa das ações dos outros que estão jogando” (Mead, 1972, p. 184) e que “do mesmo modo que adota as atitudes dos outros indivíduos para ele e deles entre si, tem de adotar suas atitudes para as distintas fases ou aspectos da atividade social comum... mas que como membros de uma sociedade organizada ou grupo social estão ocupados “ (Mead, 1972, p. 184). As atitudes individuais dos outros concretos se generalizam, tal questão é fundamental para o desenvolvimento da personalidade, da identidade, do sujeito. Para o autor é “a base essencial e o pré-requisito”, diz literalmente:

Essa incorporação das atividades amplas de qualquer todo social dado, ou sociedade organizada, no campo experiencial de qualquer um dos indivíduos envolvidos ou incluídos nesse todo é, em outras palavras, a base essencial e o pré-requisito para o pleno desenvolvimento da pessoa de aquele indivíduo[...] (Mead, 1972, p. 185)

A sociedade ou grupo social organizado exerce como um todo um controle sobre o comportamento dos seus indivíduos, “porque dessa maneira o processo ou a comunidade social entra, como fator determinante, no pensamento do indivíduo” (Mead, 1972, p. 185). O “outro generalizado”, regula a nossa conduta, exerce controle social, isto é, através dele os processos sociais “influem na conduta dos indivíduos” (MEAD, 1972, p.185), e, por conseguinte, a nossa conduta atua em função deste conglomerado organizado. Para Mead é importante esse papel dos processos sociais, dos quais o sujeito não pode subtrair-se, já que são a origem e a base da pessoa, da identidade e do pensamento reflexivo, eles influenciam, mas não determinam unilateralmente a conduta das pessoas. As pessoas não imitam simplesmente a conduta, e não é simplesmente reativa, a pessoa surge de um processo social na sua individualidade, mas esse processo involucra

**Identidade de gênero e interação simbólica: o valor explicativo da teoria de George Herbert Mead**  
RADL-PHILIPP, Rita.

a interação dos indivíduos e implica a cooperação do próprio sujeito nesse mesmo processo. No decorrer social significa para a pessoa tornar-se objeto para si “em virtude das relações sociais de um com os outros indivíduos” (Mead, 1972, p. 200).

Nesse processo é fundamental a função da linguagem, o uso da linguagem que está predominantemente baseado no gesto vocal, no seu “sentido significante que tende a despertar no indivíduo a atitude que desperta em outros” (Mead, 1972, p. 190). É esse aspecto que é essencial enquanto a construção e desconstrução da identidade de gênero. Ele explica a mesma dinâmica interativa, e o caráter simbolicamente mediado, deste processo que permite e exige uma construção e desconstrução reflexiva e criativa da identidade de gênero.

O sujeito é constituído socialmente, e sua identidade, personalidade tem dois aspectos: é igual aos outros e é diferente dos outros, mas é constituído socialmente por meio da comunicação simbólica, um processo sempre compartilhado com outros e outros. Mas como é possível ir mais além da simples organização da conduta social na pessoa partindo dessa base social da personalidade, isso é, da identidade da pessoa? Ou em outras palavras, como é possível explicar que a organização social da conduta não significa simplesmente uma adaptação e reprodução unilateral às exigências sociais referentes a conduta (papel social) da pessoa e, por tanto, da conduta e identidade de gênero da pessoa?

Entretanto nessa questão, torna-se fundamental olhar para o significado do I e Mi que permite a explicação da reflexividade e da identidade da pessoa como identidade reflexiva. Os fundamentos sociais da pessoa levam Mead a diferenciar: “a natureza do “I” consciente do “Me” social” (Mead, 1972, p.201). Diz literalmente que “O “Mi” de um momento está presente no “I” do momento seguinte” (Mead, 1972, p. 202), ambas as instâncias são inter-relacionadas, mas ao mesmo tempo diferentes. “O “I” é a reação do organismo às atitudes dos outros” (Mead, 1972, p. 202), ideia que refere sobre o aspecto pessoal, mas este só é pensável em relação à experiência, ou bem, a instância social. O autor indica que o “Mi” é a série de atitudes organizadas dos outros que se adota” (Mead, 1972, p. 202), o seja, fala da ideia da instância social dentro de nós, das atitudes e papéis sociais, em efeito, do “outro generalizado” certamente internalizado que norteia as nossas ações como elemento principal da nossa identidade e identidade de gênero. O sujeito atua como “[. ] um “I” às atitudes organizadas do “Me” (Mead, 1972, p. 203).

Nesse sentido o “I” é a ação do indivíduo frente a situação social que existe em seu próprio comportamento e só se incorpora à sua experiência depois de ter realizado o ato” (Mead, 1972, p. 203). O nosso teórico explica que na realidade “o “I” é incerto” (Mead, 1972, pp. 205-206) e desse jeito o “I” é instância criativa que conduz à ação do sujeito nas situações sociais, ao mesmo tempo que tem como referência a experiência social, isto é, “[. ] nesta relação entre o “I” e o “Mi”, é algo que, por assim dizer, atua em relação a uma situação social que está dentro da experiência do indivíduo” (Mead, 1972, p. 205).

O “I” provoca ao “Mi” e ao mesmo tempo reage a ele” (Mead, 1972, p. 205), no entanto não é uma reação automática, predeterminada e presente de forma imitativa na conduta do sujeito, ao contrário, constitui um ato, uma reação inalienável, criativa reflexiva que tem algo de incerto precisamente por esse motivo. Em suma, o “I” é a instância pessoal e o “Mi” remete a instância social dentro do sujeito que se encontra em um diálogo dialético e assim interage de forma constante com os significados normativos sociais presentes na sua própria conduta. Desse modo, o atuar reflexivo da pessoa atende ao mesmo tempo às exigências sociais, suas visões e necessidades identitárias pessoais -circunstâncias que tange a identidade de gênero.

Aproximando-se ao mesmo assunto, Goffman fala de identidade social e identidade pessoal aprofundando com precisão no papel ativo do sujeito em suas ações identitárias e de representação social. A visão interacionista referida às identidades e papéis de gênero, postula que

**Identidade de gênero e interação simbólica: o valor explicativo da teoria de George Herbert Mead**  
RADL-PHILIPP, Rita.

a própria pessoa é, antes de tudo, entidade ativa em seu próprio processo de constituição social. Essa constituição é em si, constituição social, não é pensável fora dos grupos e interações simbólicas sociais.

Nessa constituição social da identidade de gênero as ações do sujeito transcorrem como “I” e “Me” e desta forma, ele atua necessariamente sempre de modo reflexivo nas ações com outros, nas suas interações. Inclusive, precisa atuar de forma reflexiva na sua participação nas interações sociais do grupo ou da comunidade apresentando sua identidade pessoal e social. De outra forma não tem identidade. A pessoa precisa demonstrar uma Identidade do Eu (Goffman), ou em palavras de Mead atuar como *Self*, como pessoa, o que significa sob o ponto de vista das identidades de gênero, que está envolvido no mesmo processo de constituição da sua identidade de gênero.

O sujeito através do seu “I” e “Me”, sua identidade pessoal e social, fazendo uso de símbolos significantes (de um sistema de símbolos significantes) que lhe permitem as interações simbólicas com os outros, constrói e ao mesmo tempo desconstrói os significados normativos sociais dos elementos identitários e dos papéis de gênero. Nesse processo esboça e compõe seus elementos identitários fundamentado nas atitudes dos outros, do “outro generalizado” proveniente da comunidade (sociedade) e presente na sua Identidade social.

A pessoa torna-se em objeto para si “em virtude das relações sociais de um com os outros indivíduos” (Mead, 1972, p. 200), constrói os elementos da sua identidade de gênero, de seu Self de gênero baseado em seu “I” e “Mi” de gênero. Esta operação não é possível fora do próprio contexto social ou desligado deste. A construção e desconstrução da identidade de gênero não é somente um ato individual voluntarista. O ato construtivo e destrutivo da identidade de gênero sempre está inscrito no mesmo contexto social do qual surge, mas também não é apenas uma reprodução ou reação unilateralmente predeterminada pelo mesmo contexto social e da reação dos outros da comunidade.

Só através da experiência social de assumir a perspectiva do outro generalizado, ou seja, de atuar em diferentes papéis sociais, de atuar em papéis sociais de gênero, o sujeito é capaz de desenvolver sua identidade e reflexividade que sempre é de identidade sexuada, isso é, identidade de gênero. Tal como explicamos, essas capacidades do indivíduo são constituídas de maneira intersubjetiva durante todo um processo complexo, durante o qual o sujeito assume a perspectiva dos outros, (“outro generalizado”) e como tal gerencia essas perspectivas ativamente em um nível pessoal, mas ao mesmo tempo atua reflexivamente em relação com essas perspectivas em função das suas necessidades identitárias pessoais construindo e desconstruindo seus elementos identitários de gênero de forma reflexiva.

Esse fato pressupõe, segundo a nossa percepção e explicação, a ideia de Teresa de Lauretis. Ela explica que *a construção do gênero também é afetada por sua desconstrução*, uma construção e desconstrução que tem como referente os papéis sociais de gênero com implicações normativo-sociais. Seus significados remetem a comunidade, a sociedade como marco, o qual permite ao sujeito lidar com esses significados dos quais se distancia em seus atos de apresentação. Assim, a construção de gênero é um fato coletivo e individual ao ser construído em relações sociais, que segundo Mead segue uma dinâmica reflexiva; pertence a ações sociais que são tendencialmente comunicativas, segundo, Habermas. Desta forma, a construção e desconstrução do gênero e da identidade de gênero precisa ser gerenciada pelas pessoas através de ações interativas simbolicamente mediadas nos grupos sociais.

## 5 CONCLUSÕES

Apesar de Mead não ter enfatizado na identidade de gênero e numa teoria a respeito, este artigo pesquisou seu sistema teórico com intenção de sublinhar o significado dos elementos teóricos explicativos das categorias meadianas para entender o processo da constituição das identidades de gênero como um processo interativo simbólico constante no qual os sujeitos (re) constroem e desconstróem os elementos sociais de gênero e assim sua identidade de gênero. Assim sendo, tendo como referência a terminologia meadiana, a identidade de gênero é o resultado da inter-relação do “I” e do “Me” (certamente baseado no outro generalizado). Essa identidade de gênero provém das ações do sujeito que atua tendo em conta ponto de vista social (“Me”) e pessoal (“I”) entendendo que um elemento não pode ser dissociado do outro. Ou em terminologia de Goffman a identidade social não pode ser dissociada da identidade pessoal. O gênero é um elemento presente e conformado no “*self*”, e acontece, sem dúvida, a partir das “experiências sociais” e não como um ato simplesmente voluntarista do indivíduo. De modo preciso,

O sujeito adota a postura do outro generalizado (“Me”) diante da sua própria conduta e diante da conduta dos outros, ao mesmo tempo em que age de acordo com suas próprias necessidades e impulsos (“I”), mas ao longo desse processo já inter-relaciona as duas perspectivas supracitadas, de modo que a posição do outro generalizado já corresponde a uma construção reflexiva na qual intervêm elementos interpretativos do sujeito (Radl-Philipp, 1996, p. 108).

Em definitivo, a identidade de gênero do sujeito é processual e como tal é o resultado de um diálogo internalizado do sujeito com o outro generalizado, do “I” e do “Me”, presente no mesmo sujeito, e é constituída nas relações interativas simbólicas e intersubjetivas. Dessa forma, a mesma construção das identidades de gênero corresponde a atos reflexivos também desconstrutivos para com os elementos normativos sociais estruturais das identidades de gênero, e de forma muito concreta, dos elementos binários e cisgênero das identidades de gênero existentes. A importância da capacidade interpretativa e reflexiva do sujeito aponta para essa condição.

Portanto, a identidade de gênero enquanto construto social e reflexivo não é uma simples reprodução de conteúdo ou elementos identitários de gênero unilateralmente predeterminados pelo coletivo ou pela estrutura social, isso é, não é apenas o resultado de uma imposição estrutural unilateral ao sujeito.

A visão teórica interacionista defendida define a identidade de gênero como um construto social, enquanto um elemento construído intersubjetivamente pelos sujeitos. Os protagonistas dos atos de construção são os sujeitos, mas a construção social das identidades de gênero acontece no seu interagir social, não está fora do mesmo e dos mesmos sujeitos, não está meramente nas “estruturas sociais”, por exemplo. E, ao contrário, não é apenas um construto voluntarista das pessoas que fazem simplesmente atos performativos à margem dos significados sociais da comunidade na qual se inserem de forma ahistórica e sem substância social. Essa asseveração é válida tanto para a identidade de gênero entendida como fato coletivo, como para a noção de fato individual.

## REFERÊNCIAS

- BUBNER, REINHARDT: **Modern German Philosophy**, Cambridge, 1981.
- BUTLER, JUDITH. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, G.L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BUTLER, JUDITH. **Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”**. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 352 p., 2002.
- BUTLER, JUDITH. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2019.
- DE LAURETIS, TERESA: **Technologies of Gender**. Essays on Theory, Film and Fiction, 1989, MacMillan Press, London.
- HABERMAS, JÜRGEN: **Erkenntnis und Interesse**, Suhrkamp, Frankfurt, 1975.
- HABERMAS, JÜRGEN: **Theorie des kommunikativen Handelns**, tomos 1 y 2, Suhrkamp, Frankfurt, 1981. Em espanhol: *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Madrid, 1984.
- INNERARITY, DANIEL: **Praxis e Intersubjetividad**. La teoría crítica de Jürgen Habermas, Pamplona: EUNSA, 1985.
- MEAD, GEORGE HERBERT: *Espírito, Persona y Sociedad*. Paidós, Barcelona, págs. 107 e ss., original em inglês: **Mind Self and Society**. From the Stand Point of a Social Behaviorist. University of Chicago Press, Chicago, 1972
- MONEY, JOHN: **Transsexualism and Sex Reassignment**, John Hopkins University, Baltimore, 1969.
- NEVES DE JESUS E RADL-PHILIPP: *Experiência acesso a saúde por mulheres trans e travestis em um município do interior da Bahia: Apontamentos para formação dos profissionais de saúde voltada ao acolhimento das demandas trans*, em: **X CINABEH: Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: saberes plurais e resistências**, Vol. 1, Devires, Campina Grande-SP, 2021, p. 1842-1854.
- RADL-PHILIPP, RITA: *Derechos Humanos y Género*, Em: **CADERNOS CEDES: “Educação e direitos humanos: contribuições para o debate”**, no. 81, maio-agosto 2010, pp. 135-155.
- RADL-PHILIPP, RITA E SANTOS MAFRA MEDEIROS, SHIRLENE: *“Identidades, Género y Educación: Memoria Educativa y la Formación Social de la Identidad en Educadoras en Brasil”*, em: **Innovación Educativa**, nº 26, 2016, pp. 147-166
- RADL-PHILIPP, RITA/ MARTINEZ RADL, FANNY: *Memória e ações comunicativas. Uma visão teórica comunicativa interacionista da teoria sociológica de Halbwachs*, em: RADL-PHILIPP, RITA y SANTOS ALVES, ANA ELIZABETH (eds.) **Memoria, género y educación**. Investigaciones y cuestiones epistemológicas- Memória, gênero e educação. Pesquisas e questões epistemológicas, Santiago de Compostela, Servizo de Publicaciones de la Universidade de Santiago de Compostela, Biblioteca Centro Interdisciplinario de Investigacións Feministas e de Estudos do Xénero -CIFEX, Vol. 7, pp. 31-46, 2018.
- RADL-PHILIPP, RITA: *La educación como interacción simbólica*, em: **REVISTA DE EDUCACIÓN**, n. 145, p. 7-15, 1991.

**Identidade de gênero e interação simbólica: o valor explicativo da teoria de George Herbert Mead**  
RADL-PHILIPP, Rita.

RADL-PHILIPP, RITA: Teoría hermeneútica-crítica frankfurtiana, interés epistemológico emancipativo y prácticas de Pedagogía Crítica, em: **Revista Binacional Brasil Argentina Diálogo entre as Ciências**, vol. 3, no. 2, dezembro 2014, p. 146-174.

RADL-PHILIPP, RITA: Perspectivas epistemológicas científicas atuais no campo das teorias feministas, em: Mascarenhas, R. e Mara Bertoni, L. **Estado, política e sociedade: está o mundo de ponte cabeça?** Technopolitik, Brasília, 2019, pp. 169-184.

SIGUSCH, VOLKER: Transsexueller Wunsch und zissexuelle Abwehr, em: **PSYCHE**, September 1995, 49. Jahrgang, Heft 9/10, pp. 811-837.

SIGUSCH, VOLKER: “Die Transsexuellen und unser nosomorpher Blick”, *In*: **Zeitschrift für Sexualforschung**, 1991, 4, pp. 309-343.

WATZLAWICK, PAUL WATZLAWICK, JANET H. BEAVIN e DON D. JACKSON: **Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien**, Hogrefe, Göttingen, 2011 (original: 1967).

**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.<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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

---

<sup>2</sup> 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 social<sup>3</sup> e construções de regras de reciprocidade.

Assim, na memória experiencial<sup>4</sup> 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

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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”<sup>5</sup> 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*” educadora<sup>6</sup> 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-pedagógicas<sup>7</sup>, 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,

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

<sup>6</sup> 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

<sup>7</sup> 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 sociais<sup>8</sup> 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 filogênese<sup>9</sup> 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,

<sup>8</sup> 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'.

<sup>9</sup> 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<sup>a</sup> .Rita M<sup>a</sup> 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 Hermeneúatico-crítica Frankfurtiana, Interés Epistemológico Emancipativo y prácticas de Pedagogia 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.

**O QUE É COMUNICADO QUANDO O SUJEITO COMUNICA? AS  
INTERAÇÕES DA LINGUAGEM A PARTIR DE KANT, NIETZSCHE,  
MEAD E LACAN**

[WHAT IS COMMUNICATED WHEN THE SUBJECT COMMUNICATES? THE  
LANGUAGE INTERACTIONS FROM KANT, NIETZSCHE, MEAD AND LACAN]

**Ana Monique Moura de Araújo**

*amoniquemoura@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0002-8195-6180>*

*Doutora em Filosofia pelo Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UEPB-UFRN) e HGB,  
Leipzig, Alemanha. Professora, Psicanalista e Neuropsicopedagoga. Pós-doutorado sob supervisão da Profa. Dra.  
Shirlene Santos Mafra Medeiros (UERN).*

**DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8178](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8178)**

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

Caicó, ano 19, n. 1, 2026, p. 37-50.  
ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8178](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8178)  
Dossiê George Herbert Mead



**O que é comunicado quando o sujeito comunica?  
As interações da linguagem a partir de Kant, Nietzsche, Mead e Lacan**

ARAÚJO, Ana Monique Moura de.

**Resumo:** Este artigo é fruto de um estudo interessado nos modos de investigação da linguagem a partir de perspectivas ligadas ao contexto da filosofia, da psicologia social e da psicanálise em uma confluência dialógica. Partiremos de Kant, com o qual discutiremos as reflexões sobre comunicabilidade estética da linguagem e seus desdobramentos para a compreensão da atividade do sujeito na cultura a partir de uma ideia de linguagem indeterminada. Em seguida, trataremos da crítica de Nietzsche à linguagem e ao discurso da produção de conhecimento determinista na cultura, permeando os caminhos para aprofundar o conceito de metáfora, o qual já anteciparemos uma aposta na reflexão desde Kant. Somaremos as colaborações de Herbert Mead à noção de relação entre subjetividade e linguagem, no campo do interacionismo simbólico e da invocação do *me (Self)*, realizando uma ponte com o sentido de partilha da linguagem trabalhada com Kant e Nietzsche, e avançando para o campo da sociabilidade da linguagem em um referencial para o comportamento mental da troca simbólica e constituição do sujeito social. Por fim, discutimos com Lacan a inconsistência da relação entre significante e significado, e a natureza metafórica e metonímica da troca comunicacional no contexto da vivência da alteridade, enquanto constituição e processo de elaboração da linguagem e da subjetividade.

**Palavras-chaves:** Linguagem. Sujeito. Alteridade.

**Abstract:** This article is the result of a study interested in the ways of investigating language from perspectives linked to the context of philosophy, social psychology and psychoanalysis in a dialogical confluence. We will start with Kant, with whom we will discuss reflections on the aesthetic communicability of language and its unfolding for the understanding of the activity of the subject in culture from an idea of undetermined language. Next, we will address Nietzsche's critique of language and the discourse of deterministic knowledge production in culture, permeating the paths to deepen the concept of metaphor, which we will anticipate a commitment to reflection since Kant. We will add Herbert Mead's contributions to the notion of the relationship between subjectivity and language, in the field of symbolic interactionism and the invocation of the self, creating a bridge with the sense of sharing of language worked with Kant and Nietzsche, and advancing to the field of the sociability of language in a reference for the mental behavior of symbolic exchange and construction of the social subject. Finally, we discuss with Lacan the inconsistency of the relationship between significant and signified, and the metaphorical and metonymic nature of the communicational exchange in the context of the experience of otherness, as a constitution and process of elaboration of language and subjectivity.

**Keywords:** Language. Subject. Otherness.

**O que é comunicado quando o sujeito comunica?  
As interações da linguagem a partir de Kant, Nietzsche, Mead e Lacan**

ARAÚJO, Ana Monique Moura de.

## **1 APRESENTAÇÃO & INTRODUÇÃO**

A modernidade desdobrou sua atenção às reflexões acerca da constituição do sujeito e suas possibilidades e alcances no âmbito da ciência, da filosofia, da psicologia, da sociologia, da antropologia e demais saberes. Este sujeito passava, entre os séculos XVI e XIX, a ganhar uma roupagem multifacetada, em decorrência das diversas áreas que o abordavam, mas manteve algo fixo e permanente, a saber, sua dimensão de realidade pensada como parte de um dilema ou relação entre um interno e um externo, um particular e um universal, um privado e um público, um individual e um social.

Mediante esses binômios heterodoxos, podemos destacar que a proposta de pensar o sujeito está encabeçada na concomitante proposta de pensar como ele se desdobra na relação com o que ele tem de interno e externo, consigo próprio e com outro sujeito (intersubjetividade), com sua disposição mental e a disposição mental do outro e assim por diante. Esse cenário traz, necessariamente, do nosso ponto de vista, a necessidade de trabalharmos o problema do elo entre as antinomias, tomando tal elo como a linguagem.

A linguagem, por sua vez, traz à baila o tema da comunicação e do discurso, e como esses fatores se desenvolvem a partir das atividades dos sujeitos (subjetividades). Na modernidade filosófica, Kant desponta como o filósofo que se esforçou em delimitar uma pesquisa acerca das potencialidades subjetivas no campo do que ele chamava por “comunicabilidade”. Em seguida, Nietzsche foi mais a fundo, realizando uma reflexão sobre tal potencialidade em vários âmbitos da filosofia, realizando uma crítica ao próprio conceito de verdade a partir da transgressão da linguagem dentro da visão da potencialidade do sujeito. Com Herbert Mead, encontraremos a elaboração de uma fundamentação ímpar para a psicologia social, a partir da proposta da linguagem enquanto interacionismo simbólico marcador da subjetividade como produto social. Com Jacques Lacan, chegamos na psicanálise, com a qual ele irá, interpretando Freud, fundamentar a definição da subjetividade, entre consciente e inconsciente, a partir da linguagem manifestada. Em seguida destrincharemos cada um desses autores dentro do tema que propomos.

## **2 KANT E A QUESTÃO DA COMUNICABILIDADE ESTÉTICA NO CONTEXTO DA INDETERMINAÇÃO**

A linguagem terá um papel fundamental na obra de Kant, sendo preferivelmente chamada de comunicabilidade. Aqui nós damos atenção ao campo da comunicabilidade dos afetos, sendo estes, especialmente, o ânimo e o prazer, enquanto alguns dos fatores principais constituintes da experiência estética do sujeito, que se lança num campo de representações simbólicas da linguagem enquanto partilha do que sente e percebe, diante da natureza ou de uma obra de arte (visual, musical etc).

**O que é comunicado quando o sujeito comunica?  
As interações da linguagem a partir de Kant, Nietzsche, Mead e Lacan**

ARAÚJO, Ana Monique Moura de.

Ao contrário da linguagem determinada, que é, segundo Kant, científica, e busca objetividade, a linguagem estética é indeterminada e, ainda que clame por alguma determinabilidade, ela não consegue atingi-la como consegue a ciência. Ela, na verdade, é uma performance, porque apenas a objetividade determinante é necessária e universal e, portanto, tal performance crava o fato subjetivo no que comunica. Assim, Kant diz que a linguagem indeterminada da experiência estética se dá num caminho de um “como se” (*als ob*) fosse objetiva. Agora, aqui aparece um ponto importante para entendermos por que Kant usa o termo comunicabilidade para tratar disso. É sabido que na linguagem da natureza e da arte observamos certos padrões, também entendidos como regras universais; Existe uma matemática para a natureza, assim como uma linguagem técnica para a arte, a qual demanda conhecimento e objetividade, como o cálculo de proporção, quantidade de materiais para certos fins, dentre outros fatores. Não é dessa linguagem que Kant quer falar. É daquela que, mediante um ajuizamento, o qual ele denominará de juízo de gosto, comunica o sentimento, não a regra ou técnica da natureza ou da arte. A comunicabilidade aqui é sensível, e expressa não o que está no objeto exatamente, mas o que emana do sujeito como se fosse uma realidade de conceitos determinantes. Por isso, Kant foca no sentido do que comunica. Quando falamos em um Da Vinci ou um Caravaggio, por mais que suas obras estejam mergulhadas numa matematicidade técnica profunda, não é isso que comunicamos ao outro, mas o que sentimos dessas obras. Apontamos, por exemplo, a beleza ou monumentalidade de uma Monalisa, não exatamente às regras ou materiais que Da Vinci utilizou, mas ao que ela é capaz de nos causar e como nos afeta, em suma, como se desdobra simbolicamente na humanidade. Essa afetação acaba sendo colocada, via de regra, como uma condição estética necessária dependente de uma qualidade da obra, quando, na verdade, é do sujeito lançado à obra que se trata a condição primordial da experiência estética, tendo em vista que o objeto isolado por si, sem a recepção subjetiva, que dá as condições de ajuizá-lo, estará vazio de sentido. Assim, diz Kant:

O prazer que sentimos, nós o imputamos a todo outro, no juízo de gosto como necessário, como se, quando denominamos uma coisa bela, se tratasse de uma qualidade do objeto, que é determinada nele segundo conceitos; pois a beleza sem referência ao sentimento do sujeito, por si não é nada. (Kant, 2005, p. 63)

A comunicabilidade exercida entre os sujeitos forma um processo intersubjetivo de formação de gosto e recepção, seja da natureza, seja da arte. A imputação do juízo de gosto sobre algo considerado belo, mediante o prazer que ele causa, provoca uma perspectiva do belo como algo necessário e universalizável na partilha entre os sujeitos. Assim, queremos dizer com isso que, dentro dessa perspectiva, se a objetividade da condição da beleza é uma performance e o que está em jogo é a afetação intersubjetiva, estamos falando em um campo no qual o sujeito representa algo. Aqui o conhecimento é uma faculdade, ou ainda, uma força que se dispõe a permitir-se na relação lúdica entre entendimento e imaginação. As faculdades de conhecimento, que através desta representação são postas em jogo, estão com isto em um livre jogo, porque nenhum conceito determinado limita-as a uma regra de conhecimento particular (Kant, 2005, p. 62). Segundo Kant, a representação é capacitada por um dueto que não se subsume a uma conceituação determinante, mediante a qual há um jogo interfacultativo, permitindo, de um lado, a compreensão do que se observa e, do outro, as ideias estéticas, as quais são, em si, ligadas a uma linguagem indeterminada.

**O que é comunicado quando o sujeito comunica?  
As interações da linguagem a partir de Kant, Nietzsche, Mead e Lacan**

ARAÚJO, Ana Monique Moura de.

A vivificação de ambas as faculdades (da imaginação e do entendimento) para uma atividade indeterminada, mas contudo unânime através da iniciativa da representação dada, a saber daquela atividade que pertence a um conhecimento em geral, é a sensação, cuja comunicabilidade universal o juízo de gosto postula. (Kant, 2005, p. 63)

Gostaríamos de vincular a formação das ideias estéticas ao processo elaborativo da linguagem metafórica e simbólica. Aqui é onde a indeterminabilidade e ausência de objetividade da linguagem abre um campo para a possibilidade plurissignificativa e elástica dos sentidos e representações. Isso demarca a experiência estética a partir das colaborações teóricas de Kant, é bem verdade, mas também nos fornece um pano de fundo para pensarmos traduções de conceber isso que ele chama de indeterminação.

Nesse caso, gostaríamos de apontar que a metáfora e o símbolo são recursos que visam dar sentido a algo, mas sem a delimitação da objetividade ou da tecnicidade comunicativa. São meios pelos quais o sentido perpassa seu caminho de maneira, inclusive, tortuosa, porque truncado, plural e complexo, a depender do contexto comunicativo. Eles dependem de um arcabouço representativo do sujeito, cujo sentido(s) capturado(s) dependerá(ão) exemplarmente do repertório cultural subjetivo e do referencial intersubjetivo.

Quando se manifesta a possibilidade de criar uma cultura de gosto sobre alguma coisa, está-se criando também a potencialidade de subjetividades enquanto produtos dessa cultura. É aí que entra a perspectiva de que, essa comunicabilidade de juízos através da linguagem estética (metafórica e simbólica), irá formar a possibilidade de elaboração de sujeitos com certos repertórios e condicionamentos judicativos dentro da cultura, porque influenciados por ela. Assim, a subjetividade pura, cujo repertório é isolado, não tem lugar na perspectiva da cultura mediada pela comunicabilidade dos juízos, mas sim a subjetividade enquanto afetação, produção e elaboração social. Isso parte do próprio sentido de subjetividade transcendental, trabalhada por Kant, na *Crítica da Razão Pura*, em que ele defenderá o sentido da subjetividade como uma ligação, um elo entre sua condição a priori de percepção e a sua condição a posteriori de apreensão dos fenômenos. Essa é a condição estética transcendental do sujeito (Kant, 2012, p. 71-2), que demarca sua limitação em relação aos fenômenos, as coisas sobre as quais o sujeito pode lançar sua percepção, mas não se pode atingir sua essência, mesmo que a objetividade da linguagem científica persista e seja válida em seu próprio âmbito, ao designar tais fenômenos (Kant, 2012, p. 101, 102).

No caso da experiência estética no campo da apreensão sem finalidade determinante e objetiva, o sujeito, na vivificação de seu ânimo, ou no sentimento de prazer, diante do que aprecia esteticamente, comunica seu ajuizamento de gosto possibilitando a formação de uma cultura estética permeada por judicações de outros sujeitos em comunicabilidade, cuja soma favorece núcleos de visões condicionantes da beleza na natureza ou na arte, favoráveis a ideias universalizantes destes fatores a partir dos afetos. É aqui que falamos em caráter social do sujeito, dentro da perspectiva da linguagem comunicada.

O fato de que o poder comunicar seu estado de ânimo, embora somente com vistas às faculdades cognitivas, comporte um prazer, poder-se-ia demonstrar facilmente (empírica e psicologicamente) a partir da tendência natural do homem à sociabilidade. (Kant, 2005, p. 62-3)

**O que é comunicado quando o sujeito comunica?  
As interações da linguagem a partir de Kant, Nietzsche, Mead e Lacan**

ARAÚJO, Ana Monique Moura de.

O caráter social do sujeito é, portanto, ampliado pela ideia de disposição da partilha do ânimo e do prazer em forma de linguagem, expressa na experiência estética humana. Esse parâmetro é o que, para Kant, constitui o ideal para a formação da cultura numa civilização. Assim, a cultura está permeada pelo sentido de comunicabilidade estética.

### **3 NIETZSCHE E A LINGUAGEM NO DESTINO DA METÁFORA**

Nietzsche despontará na história como um filósofo que se contraporá de maneira veemente a muitas posições do pensamento filosófico clássico e moderno. É um filósofo à margem, portanto, ainda que, ao mesmo tempo, fundamental para a filosofia. Ele assume essa categoria por representar, de um lado, um desequilíbrio da estabilidade conceitual da filosofia e, do outro, por abrir campo para novas formas de pensar. Esse campo é, necessariamente, a nosso ver, cravado no âmbito da crítica do discurso filosófico e científico, para o qual Nietzsche endereça uma análise contundente, na qual, ao contrário de Kant, destaca que haja uma performance no seu modo de comunicabilidade. O que Kant considera ser parte da estrutura da experiência estética difundida na linguagem indeterminada, Nietzsche irá tomar como sendo algo que vai além, e está presente em outras linguagens e estruturas, tais como as científicas e lógicas. Para Nietzsche, a teia da linguagem que se apresenta para nós como objetiva e determinante é, na verdade, subjetiva e indeterminada, moldada por uma estrutura metafórica e simbólica. A linguagem comunicada através do discurso do conhecimento é, para Nietzsche, o resultado dos impulsos subjetivos em busca de representatividade, poder e preservar-se a si próprio. Aqui o conhecimento é uma estratégia dissimulada de elaboração de discursos e conceitos. “Enquanto o indivíduo, num estado natural das coisas, quer preservar-se contra outros indivíduos, ele geralmente se vale do intelecto apenas para a dissimulação.” (Nietzsche, 2009, p. 532). A comunicabilidade do discurso e dos conceitos aqui não é apresentada, por Nietzsche, segundo a força de sociabilidade positiva, mas negativa. É para o confronto, e não para o enlace, que Nietzsche foca a dissimulação do uso da validade lógica da linguagem, através de uma visão metamoral do valor de verdade objetiva imaginária difundida com os conceitos.

Agora, fixa-se aquilo que, doravante, deve ser ‘verdade’, quer dizer, descobre-se uma designação uniformemente válida e impositiva das coisas, sendo que a legislação da linguagem fornece também as primeiras leis da verdade: pois aparece, aqui, pela primeira vez, o contraste entre verdade e mentira; o mentiroso serve-se das designações válidas, as palavras, para fazer o imaginário surgir como efetivo. (Nietzsche, 2009, p. 536).

A demarcação da verdade atesta um impulso social à veracidade da linguagem comunicada da realidade das coisas, mediante o que Nietzsche tomará como um sentimento de obrigação a indicar definições de conceitos (Nietzsche, 2009, p. 536). Trata-se de um construto da confiabilidade da verdade a partir de conceitos instaurados, que é, ele próprio, contudo, um

**O que é comunicado quando o sujeito comunica?  
As interações da linguagem a partir de Kant, Nietzsche, Mead e Lacan**

ARAÚJO, Ana Monique Moura de.

conjunto de ilusões permeadas por supostas objetividades camuflando suas teias metafóricas. “As verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas, que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas.” (Nietzsche, 2009, p. 536). Assim, chegamos à convenção e normalização das coisas a partir de seus conceitos, mergulhando na esfera do senso comum, em que o valor real da palavra, em sua potência criativa, simbólica e metafórica, é escondido numa dissimulação de objetividade e determinação, o que nos coloca numa banalização da própria linguagem no caminho de uma suposta verdade.

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias (Nietzsche, 2009, p. 536)

A linguagem passa a ser, então, um tipo de demarcação de verdade, na medida em que a limita. O conjunto de línguas, dentro dela, realiza esse processo, ao designarem coisas. Nietzsche não quer negar a metáfora e o símbolo, mas nos lembrar que a linguagem que a nega, para fazer-se objetiva, na verdade, depende tanto da metáfora e do símbolo como a linguagem que se declara como própria desses elementos linguísticos. O sujeito, portanto, segundo Nietzsche “designa apenas as relações das coisas com os homens e, para expressá-las, serve-se da ajuda das mais audaciosas metáforas” (Nietzsche, 2009, p. 534).

Portanto, a linguagem clara e objetiva é uma ilusão, uma outra forma de disseminar, metaforicamente, um impulso humano vital de designar as coisas entre as pessoas. Nietzsche gostaria de apontar para isso que toda a vida é um campo criativo e elaborativo de significado e sentido. As relações humanas se distribuem numa corrente de trocas de conceitos enquanto determinantes na história icônica, recebidos e difundidos, enquanto objetividade sem simbologia e sem metáfora: discurso direto, científico, claro, matemático e lógico. Mas o que vivenciamos, segundo Nietzsche, é uma teia de sonhos criativos. (Nietzsche, 2009, p. 538); Sendo isso reconhecido, poderíamos retomar a ilusão, não como o demônio enganador a ser recusado ou trocado por outro sonho, o sonho da razão objetiva e de sua linguagem, mas como estofamento para a própria vida criativa numa iconoclastia da objetividade, a qual não é outra coisa que fruto de subjetividades. A logicidade da linguagem precisa ser reconhecida como um outro tipo de mito substituto e substituível (Nietzsche, 1974, p. 209). Seria preciso desnudar a linguagem do que ela não é e expor sua carga metafórica e onírica, não como ausência conquistada pela cultura da razão científica e objetiva, mas com presença irrecusável e invencível, transbordando a possibilidade elástica da vitalidade da linguagem no devir humano.

#### **4 A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SIMBÓLICA EM MEAD**

Herbert Mead irá avançar as reflexões sobre a linguagem, delimitando o campo do simbólico como lógico. Sua contribuição está no fato de ele trabalhar esse tema na perspectiva do

**O que é comunicado quando o sujeito comunica?  
As interações da linguagem a partir de Kant, Nietzsche, Mead e Lacan**

ARAÚJO, Ana Monique Moura de.

desenvolvimento de uma teoria social, com foco no comportamento do sujeito reconhecido em dois pilares fundamentais, uma parte referente, o eu, e outra de autorreferência, o *me* (Self). O *me* é o sujeito enquanto produto das relações sociais permeadas pela interação simbólica significante da linguagem. O eu, considerado sem o *me*, é a estrutura subjetiva enquanto de fora da camada social. Diríamos que é uma camada mais abstrata, embora seja condicionante do *me*, ou seja, do referencial a partir da camada social do sujeito. Ela é a parte semelhante ao que Kant definirá por subjetividade transcendental, a qual abarca as condições singulares de percepção dos fenômenos a serem conceituados através da linguagem. É o estado anterior à possibilidade do self social.

O interno e o externo da subjetividade, ou seja, o *eu* e o *me*, relacionam-se em um ciclo de condicionamento cognitivo, de um lado, e, de outro, elaboração de significado a partir da interação simbólica da linguagem com outros sujeitos. Assim, podemos assumir que existe uma lógica e uma dialógica como partes fundamentais da condição subjetiva e social do desdobramento da linguagem. Mead irá alertar para o modo como sons, cheiros, imagens e afins irão se configurar como sinalizadores comunicacionais na formação das subjetividades e, com isso, da própria cultura, no que tange hábitos, conhecimentos, rituais etc. Essa relação é condição para o que Mead convoca o que chama de “inteligência reflexiva”, que é o resultado da relação entre previsão e memória por parte do *eu*, a partir do que se garante com a experiência do *me*. Por esse motivo, o *me* é um processo, enquanto o eu, se configura como fator condicionante, próximo do que podemos chamar de substância (Mead, 1962, p. 78).

A interação simbólica revela a teia de significados diversos na camada dialógica humana. Falar, ao fim, em *me*, é falar sobre a interação entre o *eu* e o *outro* na produção dos símbolos significantes. Assim, “quando o outro se instala de múltiplas perspectivas, como no jogo, o sujeito social forma-se de modo complexo, interdependente, e crítico.” (Abibi, 2005, p. 104). A troca, a interação, irão corresponder, nesse caso, a uma relação de afirmação e negação cíclica dos significados na história da linguagem mediante a relação intersubjetiva. É, de outro modo, um campo dialético de processo que instaura, ele próprio, a fixação da dimensão subjetiva no contexto social. Em outros termos, é o que Mead chamará de “conversação social do eu com o *me*” que permite a dimensão do sujeito e de sua prática intersubjetiva (relação com o outro). Assim, diz Mead, “a linguagem não simboliza simplesmente uma situação ou objeto que já estejam ali, antecipadamente” (Mead, 1962, p. 78), isso porque trata-se de um processo necessariamente social, mediante o qual a própria subjetividade se perfaz enquanto linguagem externamente constituída e, necessariamente, partilhada.

O sentido de um pensamento filosófico em Mead, que acaba abrindo espaço para uma psicologia social, assenta exatamente nisso: a noção de que as subjetividades e sua linguagem, são o que irão permitir que o “individual-mente sendo do sujeito” condicione a possibilidade de seu comportamento mental a partir da relação com outros indivíduos através da interação simbólica significante. Esse cenário revela, portanto, a natureza do comportamento humano em sua camada subjetiva social. Frisar aqui uma psicologia social implica em delimitar a diferença com a psicologia clássica, sobre a qual, Mead fala o seguinte: “A psicologia tendeu a tratar o *self* como um elemento mais ou menos isolado e independente, uma espécie de entidade que poderia, por definição, existir por si só.” (Mead, 2010, p. 137). Ou seja, saindo desse purismo, Mead trará a proposta de pensarmos a pessoa e seu comportamento como expressão da subjetividade social.

**O que é comunicado quando o sujeito comunica?  
As interações da linguagem a partir de Kant, Nietzsche, Mead e Lacan**

ARAÚJO, Ana Monique Moura de.

A essência do *self*, como dissemos, é cognitiva: ela está na conversa internalizada dos gestos, que constitui o pensamento, ou em termos de que o pensamento ou a reflexão prossegue. E, portanto, a origem e as fundações do *self*, como as do pensamento, são sociais. (Mead, 2010, 96)

Daí que a referência teórica de Mead seja uma colaboração à abordagem comportamentalista, visando suas finalidades, o que o coloca também, por outro lado, na abordagem pragmatista, em que o interacionismo simbólico demarcará a sobrevivência humana na elaboração da própria sociedade como um campo de personalidades em interação, a qual, podemos chamar de comunicação, porque advém de um conjunto de comunidades que partilham seus significantes. Portanto,

Uma pessoa é uma personalidade porque pertence a uma comunidade, porque assume as instituições dessa comunidade na sua própria conduta. Ela usa a língua da comunidade como um meio para ter a sua personalidade e, então, através do processo de adotar os diferentes papéis fornecidos por todos os outros, ela consegue ter a atitude dos membros da comunidade. Em certo sentido, essa é a estrutura da personalidade de um homem. Há certas respostas comuns dadas por cada indivíduo a certas coisas comuns, e, se essas respostas comuns são despertadas no indivíduo no momento em que ele está afetando a outras pessoas, ele desperta seu próprio *self* (Mead, 2010, p. 135-6)

Despertar o *me* (*self*) é desabrochar o sujeito atravessado pela linguagem. Sem isso, não podemos falar em sujeito social e, portanto, em personalidade, o que significa que não conseguiríamos mencionar a natureza dos comportamentos, dos papéis, dos códigos e afins de um grupo social. A linguagem assume o papel da conversação subjetiva na imersão na outridade, enquanto condição do desdobramento social do sujeito, o qual se fixa como uma inteligência reflexiva no âmbito da relação com a alteridade, constituindo a comunidade no seu sentido simbólico, tomado, por Mead, como o “outro generalizado” (2010, 132).

O indivíduo possui um *self* apenas em relação com os *selves* dos outros membros do seu grupo social; e a estrutura de seu *self* expressa ou reflete o padrão de comportamento geral desse grupo social ao qual ele pertence, da mesma forma que o faz a estrutura do *self* de todo outro indivíduo pertencente a esse grupo social. (Mead, 2010, p. 136)

Assim, também, o viés antropológico da psicologia social de Mead, nos desponta à frente, possibilitando uma abertura para vermos a linguagem em seu contexto orgânico e teleológico, fora do purismo dogmático e do caráter deontológico da civilização, graças a um outro modo de conceber a formação da subjetividade a partir da linguagem simbólica em exercício de interação constitutiva.

**O que é comunicado quando o sujeito comunica?  
As interações da linguagem a partir de Kant, Nietzsche, Mead e Lacan**

ARAÚJO, Ana Monique Moura de.

## 5 LACAN E A LINGUAGEM NO CONTEXTO DOS SIGNIFICANTES

Obedecendo uma outra estrutura, diferente da psicologia social, nós invocamos agora o sujeito da teoria psicanalítica, o qual será talhado por Freud no século XIX, ao anunciar as tópicas psíquicas do sujeito como objeto clínico. A dimensão subjetiva será compreendida aqui enquanto dimensão mental, cujo funcionamento se distribui a partir de três instâncias, o Id, o Ego e o Superego, com, de outro lado, outras três, a saber, o inconsciente, o pré-consciente e o consciente. Lacan, apesar de se denominar um freudiano, por, ele próprio seguir adiante com a missão da psicanálise, irá superar, contudo, o foco nessa arena, saindo do psiquismo de Freud, para focar no aspecto da linguagem.

Lacan não acolhe a linguagem como um objeto das ciências da linguagem, mas como uma instância que a extrapola. Ele tratará a linguagem como uma manifestação que depende do outro como condição da constituição da subjetividade. É na relação com o outro, em elaboração da linguagem, que o sujeito se perfaz e se (re)elabora, dando sentido à própria linguagem, em um processo cíclico. Não é, portanto, no foco no estudo da relação entre significante e significado, como fizera o linguista Ferdinand Saussure, que a linguagem precisa agora, para Lacan, estar, mas no contexto dos significantes livres, os quais, desse modo, não estarão condensados em um direcionamento preciso, mas numa teia de indeterminações, na qual a lógica do significado dos significantes sofre rupturas.

A cadeia simbólica da linguagem, para Lacan, e diferentemente de Herbert Mead, não assume, portanto, uma organização delimitada por uma lógica interna, mas atravessada por uma falta de delimitações. Daí que os significantes não significam nada em si, na abordagem lacaniana. Eles são inconsistentes, transmutáveis, substituíveis, temporários, relativos. Aos serem invocados, eles exibem o desejo do sentido, o qual não é, exatamente sua essência, mas, por outro lado, a sua falta. Assim, significar um significante é, em outros termos, dar espaço para confirmar o desejo de sentido, por haver sua falta, e não a confirmação do sentido por haver sua suposta presença. Aqui reside também o “falta a ser” (*manque à être*) do qual Lacan trata. É nesse aspecto que o que vale para a psicanálise lacaniana não são os fatos vividos pelo sujeito, mas o modo como ele os narra, ou, ainda, como ele tenta preencher os significantes com significados.

Não é, portanto, no acerto ou eficácia significativa da linguagem, em seu modo de definir e logicamente designar o que se quer significar ou dar sentido, que a linguagem se define. É, ao contrário, naquilo que em que ela resvala, escorrega e não define, a partir do próprio exercício de acerto no que define ou designa dentro de uma curvatura à uma tarefa lógica, que a linguagem manifesta seu modo de ser enquanto algo que falta a ser. É, portanto, na abertura. Assim, a linguagem assume o papel de desejante de sentido e campo indeterminado de determinações. Sendo ela, assim, arena do outro para o qual o sujeito se lança, a linguagem performa o próprio desejo do sujeito no mundo, ou, ainda, a sua própria condição de ser faltante. O próprio sujeito é um significante faltante (S1) na relação com outros significantes faltantes (S2), desejantes de significados, e elaboradores, portanto, deles. O sujeito é então, configuradamente, um *falta a ser* contínuo. Ele é este significante primário, e o que está próximo do que Lacan chama, inspirado em suas leituras de Kant, e suas interpretações acerca do desenvolvimento do conceito de unicidade, de “traço unário” (Lacan, 2003, p. 151). Ele corresponde à instância ou condição de abertura à relação aos demais significantes. O traço unário é o que une o sujeito simples aos significantes secundários, em suma, o que une *um* ao *outro*. Essa união desdobra-se em um tipo de unicidade, a qual poderá ser chamada, enfim, de subjetividade e, mesmo, novamente, de sujeito,

**O que é comunicado quando o sujeito comunica?  
As interações da linguagem a partir de Kant, Nietzsche, Mead e Lacan**

ARAÚJO, Ana Monique Moura de.

contudo, na concepção de sujeito constituído, não mais de um sujeito primário isolado. Isso abre caminho para associar a subjetividade à alteridade.

Lacan parte da evidência de que a linguagem, a cadeia simbólica, determina o homem antes do nascimento e depois da morte. O bebê vem ao mundo humano marcado por um discurso, no qual se inscreve a fantasia dos progenitores, a cultura, a classe social, a língua, a época etc. Enfim, podemos dizer que tudo isso constitui o campo do Outro, lugar onde se forma o sujeito. Por essa razão Lacan não só insiste na exterioridade do simbólico em relação ao homem, mas também na sua sujeição ao discurso. (Jorge; Ferreira, 2005, p. 44)

Lacan distingue, assim, o pequeno outro do grande Outro, sendo o primeiro perspectiva da subjetividade simples e o segundo a da subjetividade constituída, ou seja, permeada pelo conjunto de significantes secundários na alteridade vivenciada e alargada. “A relação com o Outro é essencial, uma vez que o caminho do desejo passa necessariamente por ele, mas não porque o Outro seja o objeto único, e sim na medida em que o Outro é fiador da linguagem e a submete a toda sua dialética” (Lacan, 1999, p. 145). No conjunto de significantes o que se quer realizar é o processo desejante de significação a partir da designação e classificação dentro da missão da linguagem de identificação diacrítica das coisas, dos seres e dos sentidos. Assim, trata-se da relação entre o significante simples e o significante constituído. “Quando se fala de identificação, o que se pensa primeiro é no outro a quem nos identificamos, e que a porta me é facilmente aberta para enfatizar, para insistir sobre essa diferença entre o outro e o Outro, entre o pequeno outro e o grande Outro” (Lacan, 2003, p. 13). A ordem de ligação diferencial entre as alteridades é precisamente o traço unário, ou seja, o trato subjetivo na relação com outro e, com isso, na constituição da própria subjetividade, que se se exprime a partir de uma ordem simbólica, qual seja, a linguagem.

Lacan avança tratando dos conceitos freudianos de *condensação* (*Verdichtung*) e *deslocamento* (*Verschiebung*), outrora talhados para o campo do psiquismo inconsciente, porque foram invocados para a compreensão dos processos oníricos (FREUD, 1996). Ele interpreta então a questão para o campo da linguagem, ao relacionar condensação à metáfora e deslocamento à metonímia. Enquanto que Freud defendia que condensação era um modo do agrupamento de informações seletivas do cotidiano no sonho e deslocamento um modo de ocultamento do desejo inconsciente no processo onírico, Lacan associou a metáfora, como um agrupamento de significados seletivos e a metonímia como o processo de ocultamento inconsciente das forças desejantes na fala e no exercício da ordem simbólica própria da linguagem.

Assim, a subjetividade é um campo no qual o inconsciente atua formulando uma atividade dentro do campo da ordem simbólica a partir do desejo de significado. Assim, ela se realiza se tornando um produto da alteridade no campo das narrativas de si. Quem eu sou? O que faço? Como atuo? Tais perguntas clamam narrativas, as quais serão delineadas a partir do ponto de referência do outro sobre si e de si na diferença do outro, ou, ainda, no efeito do outro sobre a constituição de si. Carentes de significados, logramos significantes sobre outros significantes em um processo cíclico, realizando metáforas e rendimentos metonímicos, que se afirmam e se negam, se abraçam e se recusam, na medida em que declaramos, com a linguagem, a identificação (ou não) da nossa subjetividade, enquanto esta se declara como abertura de significado, por sua falta ou desejo.

**O que é comunicado quando o sujeito comunica?  
As interações da linguagem a partir de Kant, Nietzsche, Mead e Lacan**

ARAÚJO, Ana Monique Moura de.

## 6 CONCLUSÕES

Com os autores invocados em nosso estudo, vislumbramos que relação entre subjetividade e linguagem demarca um campo em que a subjetividade se mostrará como inteiramente outra a si própria, passando de uma condição simples para uma condição constituída e complexa, enquanto que a linguagem se despirá de sua armadura essencialista para um desnudamento e abertura a sua reelaboração no campo dos significados e significantes. Diferentemente de buscarmos recursos reflexivos a partir de uma filosofia analítica da linguagem ou estruturalista, ao nos debruçarmos sobre esse tema com Kant, Nietzsche, Mead e Lacan, na ressalva de seus pontos diferenciais teóricos, chegamos a um caminho confluyente para uma compreensão, na qual podemos destacar, pelo menos, três principais aspectos da linguagem: seu valor estético, sua dimensão simbólica e sua capacidade de elaborar o sentido do sujeito na dimensão afetiva, psíquica, comportamental e social.

Com Kant, o sentido de comunicabilidade da linguagem se alarga a partir, exatamente, do referencial estético, ou seja, do campo sensível humano no exercício da articulação da imaginação enquanto escopo para formular ideias estéticas não apenas partilháveis na linguagem, mas capazes de redefiní-la para além de seu intento determinante de conceitos. A partir dessa tomada, nós buscamos associar essa reflexão de Kant ao campo do símbolo e da metáfora nos discursos e juízos de gosto, enquanto, em suma, sendo fatores fundadores de um repertório judicativo estético para a formação de um tipo de cultura na sociedade, enquanto que essa cultura formula a produção de subjetividades atinentes a ela. Tais subjetividades carregam, assim, o repertório dos sentidos ligados ao discurso estético de apreensão e compreensão do mundo, mediante as quais a dimensão subjetiva se referencia e se perfaz em uma contínua comunicabilidade variável e aberta. Não se pode atingir a coisa-em-si, nem no caminho da linguagem rigidamente epistemológica, nem no caminho da abertura para a linguagem estética, para Kant. Em Nietzsche, destacamos a radical tomada da linguagem como sendo, ela inteira, entre os variados tipos de discurso e comunicabilidade, um esforço estético (sensível, performático e criativo) da humanidade em cravar a mentira como verdade, a metáfora como conceito determinante, a ilusão e o sonho como a essência metafísica do real, o mito como lógica e discurso científico. Esses processos ocorrem, paradoxalmente, na medida em que essa linguagem recusa a mentira, a metáfora, a ilusão, o sonho e o mito. Nietzsche desnuda a linguagem de sua performance e deseja nos mostrar como, mesmo em se tratando da linguagem mais objetiva, ela não está subsumida à objetividade. É, portanto, a objetividade, um sonho do sujeito, que deseja alçar voos acima de sua condição de não poder descobrir a essência das coisas em si mesmas. Aqui há um ponto de contato com a recusa da coisa-em-si já encabeçada por Kant, o qual, ainda que defendesse uma linguagem objetiva no campo científico, recusou que ela pudesse atingir a essência das coisas com tal objetividade. Com Mead, entramos no terreno de uma teoria social que formula a ideia de elaboração da subjetividade a partir da interação simbólica (a conversação interna de gestos e a formação da inteligência reflexiva). Mead apela para o sentido do simbólico como válvula da linguagem, reconhecendo nela o fator lógico da comunicabilidade e do desenvolvimento cognitivo e comportamental dos sujeitos sociais. A separação que Mead monta entre *eu* e *me* será fundamental para entendermos, do ponto de vista psicológico, a dimensão social do sujeito e como é a linguagem travada na relação com o que Mead chamará de “outro generalizado”, que afetará a identificação do sentido cognitivo de subjetividade. Portanto, o processo de elaboração da subjetividade é um *continuum* a partir do que se garante na interação simbólica. Já com Lacan, parece atingirmos algo próximo de uma cristalização dos autores anteriores em suas respectivas

**O que é comunicado quando o sujeito comunica?**  
**As interações da linguagem a partir de Kant, Nietzsche, Mead e Lacan**

ARAÚJO, Ana Monique Moura de.

abordagens, ressaltando suas diferenças e finalidades temáticas. Lacan invocará o aspecto sensível da linguagem, como já apontava Kant, destacando, inclusive a influência do filósofo em sua abordagem, destacando também a força metafórica dos significados dos significantes, ao defender a indeterminação da linguagem, como fizeram tanto Kant como Nietzsche, ao passo que, assim como fez Mead, Lacan irá destacar a ideia de uma subjetividade constituída como aquela que se revela e se forma na relação com a alteridade, a qual Mead chama de outro generalizado, enquanto Lacan chama de relação entre o pequeno outro e o grande Outro.

Fica a pergunta após essas notas reflexivas: então, o que, por fim, o sujeito comunica, quando se comunica? Partimos da ideia de que existe uma linguagem, sendo, o próprio sujeito sua constituição enquanto um significante passível de significados. Explicando ou ampliando a questão, o que o sujeito, enquanto algo que clama por significado, comunica, quando comunica a linguagem que diz possuir ou atingir o significado de algo? Certamente poderíamos apostar que o sujeito comunica não exatamente os seus afetos, suas inclinações psíquicas ou seus comportamentos, mas algo mais complexo. Ele comunica o que tenta narrar o que seja ou não seus afetos, sua mente e sua ação, ou melhor dizendo, o que consegue compreender por significado do que sente, pensa e age. A linguagem atesta, ao fim, não só a abertura ao significado, mas também a limitação subjetiva a ele, a qual sempre está sendo testada, forjada, reconstituída, reelaborada e, até mesmo, destruída. Da mesma forma, a subjetividade, essa coisa que colocamos entre um eu e um outro, entre um interno e um externo espaço mental ou metafísico, entres o indivíduo e o social, se reelabora e se rui ao mesmo tempo, na cadeia dialética vital da linguagem.

**O que é comunicado quando o sujeito comunica?  
As interações da linguagem a partir de Kant, Nietzsche, Mead e Lacan**

ARAÚJO, Ana Monique Moura de.

## REFERÊNCIAS

- ABIBI, José Antônio Damásio. **Teoria social e dialógica do sujeito**. Psicologia: Teoria e Prática. V7. N1. São Paulo, Jun. 2005.  
Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud - edição standard brasileira, 1996.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Poética**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 1960.
- JORGE, M. A. C.; FERREIRA, N. P. **Lacan, o grande freudiano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- KANT, Immanuel. **Kritik der reinen Vernunft**. Damstadt: Insel Verlag, 1968. - KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução: Fernando Costa Matos. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KANT, Immanuel. **Kritik der Urteilskraft**. Damstadt: Insel Verlag, 1968. - KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução: Valério Rohden. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- LACAN, Jacques. **Seminário, livro 5. As formações do inconsciente**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- LACAN, Jacques. **Seminário, livro 9. A identificação**. Recife: Centro de estudos freudianos de Recife, 2003.
- MEAD, Herbert. **A brincadeira, o jogo e o outro generalizado**. Tradução: Marília Novais Machado. Pesquisas e Práticas Psicossociais 5(1), São João del-Rei, janeiro/julho 2010.
- MEAD, Herbert. **Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorism**.
- MEAD, Herbert. **O self e o subjetivo**. Tradução: Mauro Guilherme Pinheiro Koury. Pesquisas e Práticas Psicossociais 5(1), São João del-Rei, janeiro/julho 2010.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Sämtliche Werke: Kritische Studienausgabe (KSA)**. Berlin/München: Walter de Gruyter/ dtv, 1988
- NIETZSCHE, Friedrich. **Verdade e mentira no sentido extra-moral**. In: MARÇAL, Jairo (Org.) Antologia de textos filosóficos. Curitiba: SEED, 2009.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, s/d.

**A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA E OS SABERES CONSTITUÍDOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA POR DOCENTES E DISCENTES COM BASE NA FILOSOFIA DE GEORGE HERBERT MEAD**

[THE CONSTRUCTION OF MEMORY AND THE KNOWLEDGE CONSTITUTED IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY BY TEACHERS AND STUDENTS BASED ON THE PHILOSOPHY OF GEORGE HERBERT MEAD]

**Nerêida Maria Santos Mafra De Benedictis**

*nereidamafrabenedictis@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0001-9257-3487>*

*Professora Doutora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UESB/Bahia/Brasil.*

**José Ricardo Rosa dos Santos**

*ricardorosai@baiano@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0003-0432-7089>*

*Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Americana - PY, reconhecido pela Unirio. Professor efetivo do IF Baiano. Professor permanente do PPged.*

**DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8179](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8179)**

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

Caicó, ano 19, n. 1, 2026, p. 51-65  
ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8179](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8179)  
Dossiê George Herbert Mead



**A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead**

DE BENEDICTIS, Nerêida M. S. M; SANTOS, José Ricardo R. dos.

**Resumo:** Esse artigo discute a importância da construção da memória e os saberes constituídos de docentes e discentes com base na teoria do filósofo George Hebert Mead como recurso para a pesquisa sobre o significado dos conteúdos da geografia, tendo como referência as relações estabelecidas em sala de aula entre docentes/discentes para o ensino de Geografia. Com base no conhecimento do Interacionismo Simbólico Meadiano objetiva-se a construção, juntamente com alunos e professores, da memória de um lugar, valorizando as narrativas e reconstruindo suas histórias e a de seus lugares. São essas narrativas que possibilitarão a cultura do conhecimento no ensino de Geografia e, ao mesmo tempo, uma vivência significativa dos conteúdos que poderão ser trabalhados em sala de aula. Abarcar a memória e o olhar geográfico na Educação Básica é penetrar em um mundo de subjetividades e realidades diversas que subsistem no espaço escolar. O estudo sobre essa temática se apresentou como um desafio, contudo, foi relevante pois alargou a base teórica que permeia o tema em questão, revisitando conceitos e teorias que serviram de suporte e amadurecimento para as análises e discussões futuras deste fenômeno.

**Palavras-chaves:** Memória. Saberes. Ensino de Geografia. Interacionismo Simbólico Meadiano.

**Abstract:** This article discusses the importance of the construction of memory and the knowledge constituted by teachers and students based on the theory of the philosopher George Hebert Mead as a resource for research on the meaning of the contents of geography, having as reference the relationships established in the classroom between teachers and students for the teaching of Geography. Based on the knowledge of Meadian Symbolic Interactionism, the objective is to build, together with students and teachers, the memory of a place, valuing the narratives and reconstructing their histories and that of their places. It is these narratives that will enable the culture of knowledge in the teaching of Geography and, at the same time, a significant experience of the contents that can be worked on in the classroom. To encompass memory and the geographical view in Basic Education is to penetrate a world of subjectivities and diverse realities that subsist in the school space. The study on this theme presented itself as a challenge, however, it was relevant because it broadened the theoretical basis that permeates the theme in question, revisiting concepts and theories that served as support and maturation for future analyses and discussions of this phenomenon.

**Keywords:** Memory. Know. Geography Teaching. Meadian Symbolic Interactionism.

## A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead

DE BENEDICTIS, Nerêida M. S. M; SANTOS, José Ricardo R. dos.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda sobre a importância da construção da memória e os saberes constituídos de docentes e discentes utilizando-se da teoria do filósofo George Herbert Mead como recurso para a pesquisa sobre o significado dos conteúdos da geografia como referência nas relações estabelecidas em sala de aula entre docentes/discentes para o ensino de Geografia. Durante o desenvolvimento do trabalho foi importante observar a relação dos conteúdos discutidos em sala de aula e o contexto social tanto de docentes como de discentes, pois os mesmos são sujeitos que constroem e reconstróem suas memórias no tempo e no espaço por meio dos grupos sociais aos quais fazem parte. Medeiros (2016) destaca que:

Tal discussão permite desenvolver um estudo sobre o espaço escolar, entendendo-o como o resultado materializado da sociedade e como um espaço de (re)construção de memórias. Com base em seus estudos sobre Herbert Mead, Medeiros (2016) apresenta a seguinte contribuição para esta pesquisa:

[...] a memória social — “*self*” surge em toda ação formativa do indivíduo ao longo de sua vida, por reminiscências através de um diálogo internalizado do sujeito com o outro generalizado nas experiências individuais e sociais, cujos elementos de desenvolvimento do “*self*” dar-se-ão por meio da linguagem, dos gestos significantes e das ações sociais vivenciadas nos grupos. (Medeiros, 2016, p. 44).

Nesta perspectiva, a teoria Meadiana proporcionou o olhar para a compreensão da atuação dos docentes e discentes nas relações escolares, tomando como base os conteúdos da Geografia, como disciplina escolar, que possuíam significados no processo educativo. Segundo Mead (1972), a constituição dos significados é resultado da interação social e interpretação que cada um possui e elabora. Desse modo, o ensino de Geografia poderá imergir na subjetividade comunicada por meio das narrativas dos sujeitos sociais, no caso docente e discente, no momento em que discorrem sobre a sua trajetória de vida, o lugar onde vivem e o seu contexto de vida.

Para Mead (1972) o que torna uma coisa significativa são as ações comuns que criam ao mesmo tempo a ação do sujeito nas relações, mas é necessário ter um sistema de significados intersubjetivamente reconhecidos. Essa ação poderá permitir a transmissão de sentido de forma perceptível e compreensível. Os significados podem ser expressos por meio de símbolos e estes geram as ações dos sujeitos por meio de uma ação comunicativa.

Com base no conhecimento do Interacionismo Simbólico Meadiano é plausível a construção, juntamente com alunos e professores, da memória de um lugar, valorizando as narrativas e reconstruindo suas histórias e a de seus lugares. São essas narrativas que possibilitarão a cultura do conhecimento no ensino de Geografia e, ao mesmo tempo, uma vivência significativa dos conteúdos que poderão ser trabalhados em sala de aula. Esse contexto nos faz refletir a escola como uma instituição que promove a mediação entre os significados, os sentimentos e os comportamentos da comunidade social (Gomez, 2001).

Essa realidade confere à escola um novo repensar de suas ações e metas, não somente pela aprendizagem dos conteúdos, mas pelo seu modo de ser e fazer educação no cotidiano da

## A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead

DE BENEDICTIS, Nerêida M. S. M; SANTOS, José Ricardo R. dos.

escola e da comunidade escolar. Essa visão possibilita uma nova relação entre a sociedade, a escola e a educação, e especificamente, o Ensino de Geografia. Essa totalidade, permite ao pesquisador (a) as seguintes indagações: qual papel é conferido à escola e ao ensino de Geografia no que tange ao conhecimento dos grupos sociais de sua comunidade? Como aproximar a memória docente e discente, já que ambas estão imersas no cotidiano escolar? Como tal aproximação repercute no ensino aprendizagem de Geografia?

No espaço escolar há uma discussão e busca constantes por mudanças, sobretudo, no que confere à relação dos docentes e discentes. Se nos depararmos com a situação concreta do professor, apreenderemos um complexo de dificuldades vivenciadas, que submergem desde os aspectos profissionais, pedagógicos até os estruturais. Os discentes, por sua vez, inseridos em uma dialética social, apresentam-se como sujeitos de um espaço social na escola e buscam construir, por meio do cotidiano escolar, uma relação que se aproxima da sua própria realidade e dinâmica.

Abarcar a memória e o olhar geográfico na Educação Básica é penetrar em um mundo de subjetividades e realidades diversas que subsistem no espaço escolar. Essa realidade permite compreender o ensino de Geografia como uma ação interativa entre docentes e discentes, por meio das relações humanas, baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da comunidade escolar, cujo alvo é colaborar com a formação do discente na sua totalidade, tendo como mediação o conhecimento que possa possibilitar a sua práxis em sociedade. Sobre isso, Vasconcellos corrobora:

É neste ser intencional que se insere uma das dimensões políticas da educação, onde se expressa o compromisso, a paixão, o desejo de um homem novo e de uma sociedade nova. É por aqui que passa a força maior que sustenta o trabalho: é só na medida em que temos uma perspectiva, um projeto, um desejo, uma esperança, é que continuamos na luta. (Vasconcellos, 2007, p. 39).

O processo educativo no espaço escolar se apresenta como um meio de interação com a realidade, com os sujeitos que possuem uma memória que é constituída como fruto de uma formação no social, nos grupos sociais que fazem parte. Portanto, para a pesquisa no ensino de Geografia, torna-se relevante reconhecer as diversidades dos docentes e discentes presentes nesse universo que é a escola, o que poderá proporcionar uma compreensão sobre a memória social e individual que se concretiza nesse espaço e que podem interferir nas ações pedagógicas e, por conseguinte, no processo ensino aprendizagem.

Arroando a memória como um meio para a formação das tradições e cultura na sociedade, compreendemos como Cortella (2000) quando evidencia a cultura como uma consequência das ações do homem sobre o mundo por meio do seu trabalho. Essas ações estão intrinsecamente ligadas às vivências e experiências dos sujeitos nos grupos sociais. Deste modo, não há sujeitos sem experiências de vida, memórias, visto que é na interação social que “[...] somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos etc.) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos)” (Cortella, 2000, p. 42). Aferir a memória como alvo de partida para repensar a educação, sobretudo, o ensino de Geografia é avaliar o espaço escolar como um todo, a sua comunidade, suas experiências, anseios e a reflexão da sua proposta pedagógica. Para Penin e Vieira,

## A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead

DE BENEDICTIS, Nerêida M. S. M; SANTOS, José Ricardo R. dos.

[...] no âmbito da escola, pensar o ensino significa refletir a respeito do seu projeto pedagógico. A Didática de um professor ou a metodologia e a avaliação de uma disciplina específica devem ser discutidas com todos os professores e especialistas, tendo em vista os objetivos da escola básica e os de sua escola. (Penin e Vieira, 2002, p. 37)

A laboração do projeto, que se espera ter a participação de toda a comunidade escolar deve harmonizar-se com as discussões sobre os problemas da escola e a construção de vivências e experiências dos sujeitos sociais que a compõem. Esse pensamento, promove uma reflexão coletiva dos diversos contextos, dinamiza e dá qualidade ao processo ensino aprendizagem.

Para isso, é imprescindível estabelecer ações que procurem distinguir os grupos sociais que (re)produzem o espaço escolar, bem como as relações por eles constituídas permitindo um escavar no conhecimento da memória docente e discente. Ao meditar sobre essa ideia, compreendemos que a escola não é uma célula independente e, portanto, precisa estar agregada às ações da sociedade e à memória social. Isso significa dizer que, a escola nesta sociedade diversa, deve estar atenta e ao mesmo tempo deve ser capaz de conectar-se à memória docente e discente para poder planejar suas ações.

Nesse sentido, o pesquisador(a) ao ser inserido no universo do espaço escolar, poderá elaborar diversas questões, entre elas: Qual a importância sobre o estudo da memória no processo educacional? Qual a relação da memória docente e discente para o ensino de Geografia? Como a memória docente e discente se estabelece dentro do espaço escolar? O ensino de Geografia está preparado para integrar à sua proposta a experiência dos docentes e discentes? Em que condições o ensino de Geografia poderá realizar-se na formação de sujeitos atuantes, perante esse contexto que envolve a educação no país? Como se manifestam no espaço escolar os saberes da prática social dos seus sujeitos? De que maneira essa formação contextualiza-se no cotidiano escolar?

Relacionando as indagações apresentadas com os desafios achados em uma sala de aula por diferentes grupos sociais é relevante ressaltar que, tais inquiuições podem residir na concepção do homem como sujeito da história, cuja prática o conduz a um movimento dialético nesse processo. Essa visão é de extrema importância para o estudo da relação entre a memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia.

A discussão aqui apresentada tem o intuito de ultrapassar a ingenuidade de que a escola poderá mudar a sociedade. Tal consideração é feita em virtude do modelo econômico e social vigente que mascara, dentre outras coisas, as desigualdades sociais, pois a transição da era industrial para a informacional representou uma mudança de paradigmas e em especial na educação. Conceitos como globalização e rede, tornaram-se mais presentes e figuram inúmeros desafios para a sociedade, principalmente no que diz respeito à educação. A transferência de fatores clássicos como mão-de-obra, energia, matéria-prima, na esfera da produção mercantil pela informação e pelo conhecimento, abarcam aspectos econômicos, sociais e culturais que necessitam ser versados com novas considerações e novas metodologias pela escola.

Essa sociedade informacional tem a capacidade de elencar as informações e transformá-las em conhecimento. A educação passa a ter um papel importante. Conforme Granel e Vila (2003, p.15), “[...] são muitas as vozes que reivindicam a importância da educação para enfrentar tais desafios”. Segundo os autores, a escola deverá “[...] formar pessoas para que possam aprender

**A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead**

DE BENEDICTIS, Nerêida M. S. M; SANTOS, José Ricardo R. dos.

continuamente” (p.20). E essa formação se dará através da cidadania, dos aspectos sociais, científicos e culturais.

Nos últimos quarenta anos, o Brasil passou por um rápido processo de urbanização, e isso significou a criação de novas áreas urbanas e uma massificação do gênero urbano de vida de todas as áreas já existentes. Esse quadro gerou, em meio a outras coisas, uma redução nos investimentos nos setores sociais provocando uma crise nos serviços públicos e uma ampliação do setor privado da economia. Desta forma, Cortella avalia que:

Na educação, alguns dos feitos foram desastrosos: demanda explosiva (sem um preparo suficiente da rede física), depauperação do instrumental didático-pedagógico nas unidades escolares (reduzindo a eficácia da prática educativa), ingresso massivo de educadores sem formação apropriada (com queda violenta da qualidade de ensino no momento em que as camadas populares vão chegando de fato à Escola), diminuição acentuada das condições salariais dos educadores (multiplicando jornadas de trabalho e prejudicando ainda mais a preparação) [...] (Cortella, 2000, p. 12)

A realidade da educação no Brasil é reflexo de conceitos que foram realizados pelo viés de um modelo econômico que sucumbiu a educação pública, conforme o autor, a um verdadeiro “[...] apatheid social implementado pelas elites econômicas e é a partir dele que podemos compreender a crise da Educação e a atuação político/pedagógica dos educadores” (Cortella, 2000, p.13). Nas décadas de 1980 e 1990 ocorreram diversas reformas no âmbito do Estado, principalmente no que tange às políticas públicas, pois segundo Germano:

O processo de globalização, entendido como a expressão das forças do mercado, liberadas da regulação exercida pela esfera política da sociedade, pressupõe que todos os campos da vida social passam a ser submetidos à valorização do capital privado, incluídos a cultura, a educação, a saúde. (Germano, 2002, p. 187)

Conforme o autor, fica evidente que, esse processo não atingiu apenas a economia, na verdade concretizou, o que, há anos, se estabelecia. A educação tornou-se como um celeiro de preparação de mão-de-obra qualificada com vistas a atender a uma nova necessidade do mercado. Portanto, não é fruto de uma ação isolada, mas são partes de políticas públicas educacionais inseridas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Essas ditas políticas estabeleceram metas que afetaram profundamente a função social da escola e a sua prática pedagógica. Essa realidade gerou uma visão da educação como mais um elemento do modelo econômico vigente e não como bem social. Dessa forma, as políticas adotadas não contemplaram a realidade escolar e assim conduziram o processo de ensino aprendizagem, em certa medida, a uma depauperação no sentido teórico-metodológico.

Essas políticas, além dos aspectos impresumíveis, também concederam maior autonomia e responsabilidade para a escola, o que na verdade possibilitou a elaboração dos projetos pedagógicos com uma visão mais democrática, porém também limita essa autonomia na medida em que elabora instrumentos de monitoramento e avaliação, o que contradiz as discussões propostas nas décadas de 1970 e 1980.

## A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead

DE BENEDICTIS, Nerêida M. S. M; SANTOS, José Ricardo R. dos.

Pensar numa escola com essas características é penetrar num emaranhado de contextualizações do cotidiano escolar, da condição do ensino até a aprendizagem dos educandos, é discutir sobre as mudanças ocorridas e um repensar, de forma profunda, a estrutura das instituições de ensino e, conseqüentemente, em novas práticas pedagógicas.

Em suas análises, Arroyo (2013) afirma que a escola possui uma identidade peculiar que a diferencia das demais instituições que sobreviveram ao passar das épocas (família, igreja, fábrica, exército, etc.) na perspectiva de cada conjuntura social. O que a identifica são justamente as suas práticas que se repetem no decorrer da história e lhe fornecem uma marca. Para o autor, em qualquer lugar do mundo é possível identificar “[...] as formas físicas das escolas e as formas de fazer dos docentes” (Arroyo, 2013, p. 152). As peculiaridades desta instituição e dos seus protagonistas são resultantes dos ritos e dos fazeres que durante décadas e séculos foram sendo incorporados às práticas dos professores e alunos, assegurando o papel exercido pela escola na sociedade.

Assim, ao reconhecer um espaço como escolar, faz-se a leitura das práticas que durante tempos e tempos foram sendo alicerçadas na caminhada de cada pessoa que deixou no rastro da sua existência as peculiaridades inerentes ao jeito de ser, de ensinar e de aprender. Alguns chamam isto de tradicionalismo; contudo, abrir mão de permanências em prol de muitas rupturas gera a sensação de que se está pisando em terreno movediço. Arroyo (2013, p. 153) acrescenta que “[...] toda instituição garante sua função social na continuidade de suas práticas, de seus rituais, de sua cultura, de suas relações sociais e de sua estrutura”. Dessa forma são tecidos os fios identitários que legitimam o papel das instituições escolares, bem como dos sujeitos sociais que imprimem suas marcas nestes espaços.

O discurso do novo na Educação é melhor acolhido quando alicerçado naquilo que chamam de velho, pois “[...] repetimos mais do que inventamos, [...] porque nossas escolhas têm de repetir os rituais perenes que dão identidade à escola e ao ofício de mestre” (Arroyo, 2013, p. 153). Adentrar os portões da escola é conviver com o que o passado deixou como legado, experienciar o hoje com todas as possibilidades que são apresentadas e se alimentar da esperança que se materializará no amanhã.

Uma parte considerável da trajetória de vida das pessoas é construída no espaço escolar, mas essas pessoas não se fazem apenas sob a influência das relações ali constituídas. Pelo contrário, as interações sociais experienciadas no decurso da existência possuem sua parcela de colaboração na formação do ser humano. Ao tratar sobre a importância dos relacionamentos sociais para nos humanizar, Romão (2018, p.63) ressalta que “[...] o outro ‘é meu primeiro ensinamento’. Junta-se a mim para (ser)vir. [...] Ser para além da escola. Ser para além do professor que ensina a lição. Ser em sociedade. Nela promove-se educação no seu sentido mais amplo.”

É bem verdade que as interações sociais que se constroem no tempo escolar colaboram no processo de formação do ser humano, seja em relação a si e ao outro. Charlot (2005) afirma que por meio da educação o ser humano se humaniza, se forma socialmente e se faz totalmente singular. Na escola aprende-se saberes disciplinares, mas seu campo de atuação não se limita a esta aprendizagem. No espaço escolar, como espaço de relacionamentos, cria-se, sobretudo, as condições necessárias para a elevação da condição humana.

A escola como espaço sociocultural possui grupos de sujeitos que vivem numa sociedade, sujeitos que constroem e reconstróem suas memórias. Para estudar esse espaço e sua visão de educação é necessário considerar o seu cotidiano, construído por docentes e discentes, sujeitos

## A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead

DE BENEDICTIS, Nerêida M. S. M; SANTOS, José Ricardo R. dos.

sociais e históricos que vivem por meio dos grupos sociais construindo e reconstruindo suas memórias.

As experiências vividas no espaço escolar são relevantes na formação de um indivíduo. As ações desenvolvidas neste ambiente são carregadas de intencionalidade, sendo planejadas com objetivos a serem alcançados. Desde a mais tenra idade – e cada vez mais cedo – o ser humano adentra os portões de uma unidade escolar para a aquisição de um conhecimento que ultrapassa o sentido do aprendizado da matéria, dos conteúdos programados, do saber institucionalizado. A aprendizagem na convivência com pessoas que não compõem o núcleo familiar mais próximo ensina ainda mais o respeito aos limites, instrui sobre a alteridade em um mundo cada vez mais plural.

Em tempos em que reconhecer a diferença e respeitá-la é fundamental para que nos tornemos mais humanos, Arendt (2007, p. 189) salienta que “[...] no homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidades e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade dos seres singulares”. A experiência vivida no contexto da escola propicia a aprendizagem desta distinção singular dos seres humanos por meio do discurso e da ação (Arendt, 2007), elementos basilares na constituição de nossa humanidade. O tempo vivido dentro dos muros de uma escola, no espaço de uma sala de aula, é precioso na existência de uma pessoa. Sua formação será permeada pelas influências recebidas, nas trocas estabelecidas com colegas, mestres, gestores e funcionários; e o professor possui um papel extremamente importante neste processo.

Nesta perspectiva, o professor também se encontra em um contínuo fazer-se, porque o exercício da docência é um constante aprendizado. “A feitura do educador [...] é resultado do conjunto das relações sociais, faz-se nessas e dessas relações. Não há trabalho mais relacional, e, por isso, de comunicação, que o trabalho docente. E enquanto o realiza, se faz permanentemente sem jamais se concluir” (Romão, 2018, p. 63). Nas relações que se estabelecem nos espaços de interlocução que se materializa na escola, na professoralidade, o mestre se faz a cada dia mais humano – ou desumano. A qualidade dos vínculos que são constituídos neste espaço colabora na humanização ou desumanização dos protagonistas do espaço escolar.

Assim, pensar a escola como espaço sociocultural implica em rememorar as memórias dos sujeitos que a constitui, como instituição. Expressa uma análise dos resultados produzidos pelas relações sociais, que marcam a sociedade e definem propostas pedagógicas para uma estrutura escolar. Nessa perspectiva, faz-se necessário a busca, no contexto escolar, das ações propostas de educação, dos saberes sociais, da memória dos educadores e dos discentes. É necessário que o pesquisador(a) busque contextualizar a realidade social e os saberes que a compõem, que podem ser expressos, em certa medida, por meio do conhecimento disciplinar, da memória docente e discente.

## 2 A MEMÓRIA COMO UM IMPORTANTE RECURSO NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES E FAZERES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O estudo sobre a Memória vem se constituindo, como um importante campo do saber e demarca uma multiplicidade de conhecimentos, por isso, possui uma natureza multimodal, para

## A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead

DE BENEDICTIS, Nerêida M. S. M; SANTOS, José Ricardo R. dos.

além do mental e do biológico. Por conseguinte, realizar estudos sobre a concepção da memória, nos conduz a leituras diversas sobre o modo de pensar a temática.

Assim, torna-se imprescindível buscar um percurso, relacionando os conceitos e considerando, sobretudo, os contextos sociais dos sujeitos da pesquisa e da memória que se quer construir e estudar. Esse estudo torna-se possível, por meio da teoria da memória coletiva, elaborada pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs, no início do século XX.

Para Halbwachs (2006), na sociedade há uma diversidade de comportamentos, intenções, anseios, e, essas características integram a própria sociedade por meio das relações sociais. Para isso, o autor fez observações da vida social concreta e cotidiana e teorizou a ideia de que a memória se estabelece nas relações sociais reais, nas lembranças contidas na sociedade por meio dos Quadros Sociais da Memória. Esse pensamento aproximou a sociologia da “realidade concreta da existência” (Halbwachs, 2006, p. 07), e possibilitou um novo olhar da vida cotidiana.

Desse modo, parte-se de uma dimensão individual para a coletiva, pois as lembranças não podem existir afastadas da sociedade. É nessa percepção que compreendemos a busca pela memória dos discentes e docentes da Educação Básica para abarcar os saberes e fazeres da Geografia nesse contexto. A memória se materializa na sociedade que a circunda, por meio dos grupos que a compõem. Logo, essa materialidade da memória é concretizada no espaço escolar por meio das relações estabelecidas nos saberes e fazeres do conhecimento, sobretudo, o conhecimento geográfico.

As memórias dos docentes e discentes estão sujeitas aos seus suportes sociais, denominados quadros sociais da memória, ou seja, a memória social. Essa visão atribui à memória, a função de fomentar a relação entre os membros de um grupo, tendo por base o seu passado coletivo, com valores e significações. Desta maneira, o ato de lembrar está atrelado aos grupos sociais aos quais nos inserimos e onde construímos cada momento vivido. Halbwachs (2006, p. 51) salienta que “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva [...], este ponto de vista muda segundo o lugar que ali eu ocupo [...], e este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”. Nesta perspectiva percebe-se que a rememoração possui a sua singularidade mesmo no contexto coletivo. As nossas experiências são construídas na relação com o outro e elas serão o pano de fundo daquilo que traremos à memória. Contudo, cada uma destas experiências se reveste de uma personalidade, pois depende do olhar com o qual eu me volto para rememorar-la e do lugar de onde narro.

Ao recordar as experiências vividas, a memória segue as pegadas do que afetou, do que deixou vestígios nas relações construídas com o outro. As impressões sobre o que passou só remetem ao presente se estiverem impregnadas de sentimentos. Serão rememoradas se possuírem indícios que rompem com a uniformidade, com o que é comum. No jogo da vida o que afeta, o que toca o coração é o que será depositado nos guardados da memória.

O humano se faz nos contextos sociais, nos relacionamentos, nos espaços de convívio. Ao perceber o outro e a sua diversidade, eu também sou formado e cada uma destas percepções que se materializam nestas experiências deixam suas marcas. A vida de uma pessoa é tecida por diversas mãos. São muitas influências, vestígios daqueles que passaram e perpassaram nossos percursos formativos. Vidas são livros, cada página escrita recebe a tinta de muitos outros; se tecida ou escrita, o que fica é a certeza de que neste fazer cotidiano da vida nos imbricamos mutuamente e somos um pouco de nós e um pouco do outro. Estas são as impressões que se fixam na tessitura da existência. Como não nos fazemos sós, no processo de rememoração, os

## A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead

DE BENEDICTIS, Nerêida M. S. M; SANTOS, José Ricardo R. dos.

indícios mais significativos serão aqueles constituídos coletivamente, que possuirá tanto a marca do eu como do nós.

A memória coletiva é o lugar de ancoragem da identidade do grupo, de base comum, características que atribui a sua continuidade no tempo e no espaço (Halbwachs, 2006). Nessa perspectiva, existe uma necessidade de compreensão da vida dos grupos que compõem o espaço escolar, seus anseios, conhecimentos, lutas, comportamentos, por meio da lembrança do indivíduo, que está no limite e aparece na interseção do “pensamento coletivo”. As lembranças são como balizas que podem situar o indivíduo nos contextos sociais e na experiência coletiva histórica.

Reconhecendo a memória docente e discente como pertencente a grupos na sociedade, partes de uma memória coletiva, torna-se relevante a compreensão dessas memórias no espaço escolar para a apreensão dos saberes e fazeres no ensino de Geografia. Esse conhecimento permitirá a utilização da memória como um importante recurso para a concepção da produção do conhecimento geográfico, pois se entende que, por meio da memória do grupo, esse exercício é possível em virtude das palavras e ideias que são expressas pelos indivíduos por meio dos grupos de que participa, limitando-se ao espaço e tempo podendo ser mais próxima ou distante.

Esse texto e proposição fazem parte de diversos estudos que são desenvolvidos no Curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por meio de pesquisas e do planejamento das disciplinas didático-pedagógicas do curso, principalmente pela supervisão de Estágio Supervisionado.

As pesquisas acerca do ambiente escolar e as relações constituídas nesse universo, assim como as reflexões, permitiram pensar o espaço escolar como produto da construção de memórias docente e discente, como sujeitos que congregam ao seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida.

As pesquisas a serem realizadas se constituirão como um importante instrumento que aqui se apresenta, tendo como campo de estudo as escolas da Educação Básica. A escolha por tal proposta decorre da percepção, no espaço escolar, de uma diversificação de memórias e que de alguma forma, influenciam os saberes e fazeres no ensino, sobretudo, o da disciplina de Geografia.

Esse conhecimento insere-se por meio do contexto histórico, cultural e social que submerge na escola. Isso expressa, fundar relações entre a sociedade, a educação e a escola. Com a supervisão de estágio e pesquisas realizadas nas escolas durante os últimos 02 anos, por meio do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e das discussões promovidas pelo Núcleo de Análise da Memória Social, Espaço e Educação (NUAMSEE) foi possível olhar para o cotidiano escolar e apreender experiências marcantes no tocante às concepções de ensino e saberes em Geografia.

Tal inserção no cotidiano escolar gerou a percepção de diferentes memórias e saberes que são efetivadas no universo escolar. Pois é na escola, que os diferentes grupos sociais, que a compõem – docentes, discentes, pais, poder público, professores e demais agentes pedagógicos – suscitam constantemente uma diversidade de demandas. Demandas estas, que advêm de grupos com experiências e vivências as mais distintas e que são constitutivas de uma memória que reflete, em certa medida, uma dinâmica que movimenta e organiza o espaço escolar, visto aqui na noção definida por Bourdieu (2007) como “campo social”, ou seja, um espaço estratificado com relações de poder e domínio cultural, cujas decisões são tomadas segundo a visão formada no próprio espaço, pois conforme o autor tais grupos atuam “[...] sempre com pontos de vista,

## A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead

DE BENEDICTIS, Nerêida M. S. M; SANTOS, José Ricardo R. dos.

interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar “ (Bourdieu, 1989, p. 8).

Essa postura requer uma percepção do papel ideológico e político que caracteriza as relações sociais na escola, pois tal situação ao invés de transformar a sociedade, corrobora e reproduz as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a concepção de um projeto de ensino envolve, indiscutivelmente, escolhas ideológicas. Portanto, como reflete Resende (1995, p. 53 - 54), a sua construção deve “[...] basear-se naquilo que a escola possui de particular, levando em conta seus limites, recursos materiais e humanos, enfim, sua história”.

Portanto, a construção de um projeto de ensino deve estar relacionada com o contexto social dos discentes, com a construção e reconstrução de suas memórias. Perrenoud (1999, p. 14) atesta que “[...] um número cada vez maior de jovens adquire maior escolaridade, mas eles serão mais tolerantes, mais responsáveis, mais capazes do que seus predecessores para agir e para viver em sociedade?”

Essas questões decorrem de um legado que perdura há décadas, uma estrutura marcada pela dominação de saberes e fazeres emanados de um contexto social e econômico que exige da escola resultados, que segundo Perrenoud (1999, p. 15) deriva de transformações que vem atravessando a sociedade, no que tange as tecnologias e aos modos de vida, aferindo a escola uma “[...] capacidade multiforme de adaptação às diferenças e mudanças”.

Contraditoriamente a esse sistema, o ensino de Geografia deve ser organizado considerando os sujeitos principais, docentes e discentes no processo ensino aprendizagem, com um compromisso socioeducativo vinculado aos interesses coletivos da sua comunidade, partindo de uma prática social ajustada para a solução de conflitos da educação e do ensino.

A realidade descrita pode ser evidenciada nos relatórios de Estágio Supervisionado, em que nos deparamos com diversos problemas registrados por estagiários acerca da escola e do ensino de Geografia, envolvendo narrativas de docentes e discentes, especialmente, no que tange ao universo escolar, sobre as insatisfações que se alastram entre os educadores no que concerne às condições de trabalho, ausência de políticas mais efetivas vinculadas à sua realidade, enfermidades na docência, recursos didáticos, baixos salários, carga horária extensa e quantidade de estudantes em sala. Os estudantes apontam a falta de compromisso de alguns professores de Geografia, a baixa qualidade do processo ensino aprendizagem, a ausência de um ensino mais atrativo e de infraestrutura da escola. Os estagiários, por sua vez, identificam situações que demonstram a falta de interesse dos estudantes, da falta de recursos didáticos pedagógicos e de uma política educacional eficaz que possa combater a precariedade do ensino.

Tais constatações refletem sobre o ensino aprendizagem e toda complexidade das relações nesse processo. Na escola, os problemas que se avolumam, não se restringem apenas ao processo ensino aprendizagem, mas também a construção e reconstrução das memórias docentes e discentes presentes na produção do espaço escolar. Nessa perspectiva, a produção do presente texto, configurou-se por meio de diversas discussões, em que se percebeu que a pesquisa em educação, é ainda um campo fértil, pois permite a cada dificuldade, como a realidade mencionada, um novo repensar, um criar de possibilidades, do virtual ao real, do utópico ao construído.

Sabe-se que o contexto de vida na atualidade é propagado pelos avanços científicos e tecnológicos, que refletem, principalmente, no cotidiano das pessoas e, conseqüentemente, na construção e reconstrução de suas memórias. A escola tem recebido sujeitos das mais diversas classes, que correspondem a um tipo de realidade social. No entanto, mesmo vivendo numa

## A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead

DE BENEDICTIS, Nerêida M. S. M; SANTOS, José Ricardo R. dos.

realidade científica desenvolvida, continua como pressuposto de incertezas e os paradigmas educacionais continuam presos ao modelo tradicional e ideológico partidário.

O impacto da ciência, da globalização, da transformação dos processos de produção, da tecnologia tem promovido discussões sobre a necessidade da escola em se reorganizar, pois o modelo que a sustenta revela um distanciamento da realidade socioeconômica e cultural da comunidade escolar. Assim, é imperativo avaliar os “saberes e fazeres”, a concepção teórico-metodológica, pois pode conceber probabilidades de interferência e mudança.

Severino (1998) reflete que a educação precisa se realizar através de mediações práticas por meio de um projeto educacional que esteja vinculado a um projeto histórico e social. Na esfera da escola pública, percebe-se uma preocupação constante com ações direcionadas para a visão democrática da educação. No entanto, a realidade contextualizada no espaço escolar e vivenciada por docentes e discentes é uma abscissa entre o pensar essas ações e a sua materialização no cotidiano. É certo que, como as políticas públicas estão cada vez mais subordinadas a estrutura financeira e por isso atravança-se mais com questões de ordem técnica, distancia-se do objetivo para o qual foi criada.

A escola, por sua vez, perde a sua função social e aparelha-se de um contexto que se distancia da realidade de seus sujeitos, principalmente, de discentes e docentes. A escola não pode ser mais omissa diante das transformações da sociedade, pois esta espera a formação de discentes, que através de suas realidades, façam análise dessas, de forma crítica, participativa e que possam retomar o seu papel de sujeitos.

O papel e a função social da escola devem ser redimensionados, pois as mudanças depositadas para a escola, pela própria sociedade contemporânea e por propostas de políticas públicas de educação, avolumam ainda mais os conflitos. Assim, a pesquisa na área de educação, por meio da memória, cria e recria expectativas, pois como enfatiza Fazenda:

Aventuro-me a ir ao encontro dos que são motivo dessa perplexidade. Adentro à singeleza das escolas e descubro lá novas hipóteses de teoria. Olhares mais penetrantes, mentes mais predispostas – tudo a ser feito, tudo a ser construído – maravilhosa utopia de quem crê que a vida, como a educação, pode-se fazer como arte – construtora de um amanhã mais pleno, mais realizado e mais feliz. (Fazenda, 1995, p. 14)

É nesse contexto que as pesquisas na área de educação podem ser ampliadas, ou seja, o movimentar-se no olhar a redefinição da Escola Básica, na instituição pública, que produz modificações no espaço dela mesma, no que concerne ao processo ensino aprendizagem, nas relações humanas e administrativas. Essa realidade parece indicar uma crise de identidade da escola e de sua comunidade, pois se torna seletiva e classificatória no contexto das relações docente- discente, e esse quadro gera um processo de alteração de ordem social e cultural. É um movimento que se encontra numa relação dialética entre a de sala de aula, a escola, as modificações históricas da produção acadêmica e as várias ações do governo que são representadas hoje por propostas curriculares nacionais, avaliações dos professores e porque não falar, de um quadro que se perpetua de forma invariável, da estrutura da escola e de sua organização pedagógica. Sobre isso, Pontuschka corrobora:

## A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead

DE BENEDICTIS, Nerêida M. S. M; SANTOS, José Ricardo R. dos.

Diante das múltiplas ações e orientações originárias dos órgãos centrais da educação vinculadas à política educacional do país, perguntamos: que caminhos o professor e a escola podem trilhar para que os alunos dos diferentes níveis de ensino compreendam [...] e ampliem sua visão de mundo, conheçam seu papel na sociedade [...], em uma economia mundializada e de vida globalizada? (Pontuschka, 1999, p. 111)

Fica claro que essas discussões propõem a construção de uma escola que possa contribuir para a formação do discente. Porém, essa meta tem sido muito difícil de ser cumprida, principalmente, porque se tem um público extremamente numeroso e heterogêneo do ponto de vista escolar e sociocultural. Assim, conhecer o docente e discente, por meio de sua memória individual e coletiva, e os saberes que trazem, é o ponto de partida.

É certo que a crise que permeia a educação não é exclusiva aos dias atuais. Tem sido, como salienta Cortella (2000), inerente à vida nacional, isso porque, segundo o autor, ainda não foi alcançado um patamar de justiça social que seja compatível com a riqueza produzida e que é desfrutada por uma minoria. O autor ainda esboça que essa crise não é intrínseca apenas a educação, pois “[...] todos os setores sociais vivem sucessivas e contínuas crises” (Cortella, 2000, p.9).

A velocidade e o dinamismo destas alterações exigem um constante repensar das práticas e posturas teórico-metodológicas na interpretação dos fenômenos. As mudanças são notadas em todas as dimensões de análise, seja ela histórica, cultural, política, produzindo novos problemas e desafios. No espaço escolar, estas mudanças são percebidas e apontam para a necessidade de se encontrar respostas para os desafios apresentados. Desse modo, são muitos os estudos sobre as questões educacionais já realizados e em andamento, no meio acadêmico e fora deste, alimentando o debate de diferentes pontos de vista, priorizando esta ou aquela temática, algumas novas, outras antigas, mas que comparecem, no debate público.

Vale ressaltar que, o estudo sobre essa temática foi um desafio. Contudo, foi relevante pois alargou a base teórica que permeia o tema em questão, revisitando conceitos e teorias que serviram de suporte e amadurecimento para as análises e discussões futuras deste fenômeno.

### **3 NÃO CONCLUINDO, MAS APRESENTANDO NOVAS POSSIBILIDADES PARA A CAMINHADA**

Cada professor com suas singularidades e cada aluno com suas peculiaridades. É na sala de aula que estes personagens se encontram e na materialidade deste encontro podem construir ou desconstruir relacionamentos e aprendizagens, ou simplesmente passarem despercebidos e invisíveis. Depende apenas da maneira como se abrem ou não para as possibilidades de aproximação ou distanciamento. Assim, conhecer um pouco mais sobre a vida do outro nos sensibiliza, nos ensina que existem limites e possibilidades para a convivência. Passamos a enxergar aquele que caminha conosco com outras lentes e experimentamos o que é ser empático,

## **A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead**

DE BENEDICTIS, Nerêida M. S. M; SANTOS, José Ricardo R. dos.

acolhedor e humano. Esta experiência de pesquisa é válida para qualificar as relações construídas nos espaços de convívio da escola e vai além dos seus muros, fazendo a diferença nos percursos da vida que se vive todos os dias.

Ao sugerirmos a inserção da memória como um recurso para as pesquisas sobre o ensino de Geografia esperamos proporcionar diversas discussões que poderão municiar a escola de informações que visam esclarecer os problemas enfrentados e, conseqüentemente, fortalecer as iniciativas dos que acreditam e entendem a educação como um direito fundamental da sociedade, e como tal se manifesta nas múltiplas experiências e conflitos da realidade humana. Outro aspecto a ser considerado é a compreensão sobre a importância do uso da memória como uma porta para o conhecimento da memória individual e social dos docentes e discentes das escolas, bem como os saberes e fazeres no ensino de Geografia, com o intuito de orientar para a construção de uma proposta de ensino, dessa Ciência, que seja capaz de transformar a realidade e os diversos contextos que se apresentam.

Nesse sentido, é importante enfatizar sobre os procedimentos metodológicos para a investigação e dos princípios teóricos fundamentados na concepção de que na constituição do cotidiano da escola, novas memórias são agregadas e podem gerar novos saberes e fazeres no ensino de Geografia. Isso quer dizer que os sujeitos sociais estabelecem suas relações por meio de experiências e ações nos vários contextos em que atuam.

A abordagem a ser usada poderá permitir conhecer as concepções e a organização do trabalho pedagógico, tendo como base a realidade dos discentes e a relação da proposta com suas memórias e do exercício da docência dos professores de Geografia para a construção e reconstrução de suas memórias.

Ao pensar nos resultados que se espera, é importante discutir sobre a construção do objeto de estudo e o papel que o ensino de Geografia, seja na academia ou na escola poderá cumprir. Sabe-se que, desde as ações de transformação do pensar e fazer do próprio Curso de Licenciatura em Geografia, as mudanças poderão refletir nas práticas pedagógicas adequadas ao aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e de ações extensionistas na Educação Básica que versem sobre novos conhecimentos no saber e fazer da Ciência Geográfica acadêmica e na escolar.

Tais reflexões podem dar suporte para a construção de novos pensamentos sobre a licenciatura em Geografia, o currículo e a produção do conhecimento geográfico na escola. Outro aspecto é a ponte entre a universidade e a escola, a busca pelos profissionais, dos professores de geografia que há muito tempo, estão na ativa e que por muitas vezes, se sentem solitários na atuação profissional.

**A construção da memória e os saberes constituídos no ensino de Geografia por docentes e discentes com base na filosofia de George Herbert Mead**

DE BENEDICTIS, Nerêida M. S. M; SANTOS, José Ricardo R. dos.

**REFERÊNCIAS**

- ARENDET, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, P. **A distinção crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P. **La noblesse d'État**. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 166p.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1995.
- GERMANO, José Willington. Imagens da destituição: os pobres e a educação no Brasil. In: **Revista CRONOS**, Natal, RN, v. 3, n. 2, p. 25-36, jul./dez. 2002.
- GÓMEZ, A. I.P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- GÓMEZ-GRANELL, Carmen e Vila, Ignacio (org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 152 p.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. – São Paulo: Centauro, 2006, 224p.
- MEAD, G. H. **Espiritu, persona y sociedade**. Paidós, Barcelona, 1972.
- 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**. 2016. 337f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.
- PENIN, S. e VIEIRA, S. Refletindo sobre a função social da Escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-45.
- PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999 .
- PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, A.F.A. e Oliveira, A. U (Orgs.). **Reformas no Mundo da Educação: Parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

**EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: FORMAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO HUMANA E A MEMÓRIA EXPERIENCIAL**

[EDUCATION AND HUMANIZATION: SCHOOLING, HUMAN DEVELOPMENT, AND EXPERIENTIAL MEMORY]

**Sandra Mara Vieira Oliveira**

*sandra.oliveira@uesb.edu.br*

*<https://orcid.org/0000-0001-5653-2039>*

*Doutora em Educação e professora no curso de licenciatura em Geografia/UESB/Bahia/Brasil.*

**DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8184](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8184)**

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

Caicó, ano 19, n. 1, 2026, p. 66-81  
ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8184](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8184)  
Dossiê George Herbert Mead



**Educação e humanização: formação escolar, formação humana e a memória experiencial**

OLIVEIRA, Sandra Mara V.

**Resumo:** Esse artigo busca analisar a formação escolar, a formação humana e a memória experiencial sob o olhar das trajetórias de vida de professores e alunos, entrelaçando com as contribuições filosóficas de Herbert Mead. O início da caminhada existencial de uma pessoa é marcado por diversas experiências de aprendizagem que se perpetua por toda a sua vida. As primeiras percepções sobre o mundo acontecerão no núcleo familiar, com os cuidadores iniciais. Gradativamente outros sujeitos vão se incorporando a essa estrutura familiar, ampliando os percursos formativos deste indivíduo, seja no espaço formal, ou nas diversas situações de aprendizagem que a vida impõe. Segundo Freire (1996), o ser humano só se humaniza na relação com o outro e a Educação exerce uma função primordial neste processo. Uma análise mais acurada sobre as memórias das experiências formativas que se materializam no cotidiano da escola pode abrir espaços de diálogo e de aproximação entre os sujeitos sociais que são protagonistas deste espaço.

**Palavras-chaves:** Educação. Humanização. Memória Experiencial. Saberes. Formação.

**Abstract:** This article seeks to analyze school education, human formation and experiential memory from the perspective of the life trajectories of teachers and students, intertwining with the philosophical contributions of Herbert Mead. The beginning of a person's existential journey is marked by several learning experiences that continue throughout their life. The first perceptions about the world will occur in the family nucleus, with the initial caregivers. Gradually other subjects will be incorporated into this family structure, expanding the formative paths of this individual, whether in the formal space, or in the various learning situations that life imposes. According to Freire (1996), human beings only become humanized in their relationships with others, and Education plays a fundamental role in this process. A more accurate analysis of the memories of formative experiences that materialize in the daily life of the school can open spaces for dialogue and rapprochement between the social subjects who are protagonists of this space.

**Keywords:** Education. Humanization. Experiential memory. Knowledge. Humam formation.

## 1 INTRODUÇÃO

Esse estudo analisa as interfaces entre a formação escolar, a formação humana e a memória experiencial, sob o olhar das trajetórias de vida de professores e alunos, entrelaçando com as contribuições filosóficas de Herbert Mead. Historicamente se buscaram diversos caminhos para compreender a natureza humana nos mais variados contextos sociais. Contudo, um princípio sempre perpassou estes caminhos: o homem é um ser que se faz na caminhada da sua existência, um ser que se constrói a cada dia, que busca em sua vida terrena uma plenitude, mas nunca está satisfeito e sempre almeja um algo mais. Na trajetória da vida, o ser humano tem buscado se fazer. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1996, p. 55). Nos mais diversos contextos históricos, vários homens pensaram o seu tempo, a sua sociedade e construíram referenciais teóricos que nortearam o caminhar das gerações da sua época e das vindouras. Esta busca incessante reflete a incompletude do homem e a necessidade de humanização que se materializa a partir da relação com o outro.

Romão (2014, p. 1076) salienta que “[...] o outro nos faz, nos cria, nos educa, em diferentes espaços em que o outro nos percebe e nos multiplica. Cada um de nós reflete porções de sociedade em toda sua dimensão”. É necessário o encontro, o relacionamento, para que o ser humano se desenvolva como pessoa. Na caminhada da vida a individualidade do homem é forjada na mesma intensidade em que coletivamente se relaciona, se envolve, se mistura. “Em relação me faço, sou, me transformo. Sou quem se ajunta ao outro para ser” (Romão, 2018, p. 63). Como seres sociais, construídos socialmente, parcelas dos outros se impregnam em nossa formação. Na caminhada da vida nos encharcamos daqueles que passam por nós, que deixaram suas marcas. Sobre esta questão Arroyo (2013, p. 54) destaca: “[...] não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa”. Neste paradoxo a humanidade vai sendo construída. Arendt (2007) pontua que “todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos. (Arendt, 2007, p. 31).

No decorrer do desenvolvimento de um indivíduo se ampliam as possibilidades de interação com o outro, se diversificam a quantidade de vozes, somam-se os toques ou talvez se multipliquem os afastamentos. Segundo Mead (1972) a formação da mente ocorre por meio da comunicação, seja através dos diálogos como também dos gestos, num processo eminentemente social e nos atravessamentos das experiências pessoais. Medeiros (2016) também destaca, com base em Mead, que a mente humana, se desenvolve de maneira reflexiva por meio de pensamentos que são arraigados nas emoções, conjecturas e experiências vividas nos contextos sociais e que se materializam nas lembranças que marcaram positivamente a vida e também de recordações negativas que podem ser esquecidas, ou não, a depender da seleção que a memória vir a fazer.

É assim que nos formamos, nas itinerâncias dos percursos que se chama vida. Na medida em que caminhamos nesta estrada, algumas lembranças vão ficando cada vez mais distantes, e às vezes até se perdem no mar do esquecimento. Gondar (2016, p. 19) pontua que “[...] a memória é, simultaneamente, acúmulo e perda, arquivo e restos, lembrança e esquecimento”. O que permite a sua consolidação é justamente o processo constante de reconstrução, que acontece no marco de uma temporalidade. Contudo, Mead (1972) argumenta que o presente é um devaneio, e desta maneira, passa muito rápido. No entanto, é na breve passagem pelo presente que as experiências acontecem, demarcando o limite sutil entre o passado que já se foi e o futuro que

está por vir todos os dias. Neste sentido, estabelecendo uma relação entre memória e humanização, Romão (2020) salienta:

[...] não há como evoluir como gente tanto mais humana e projetar-se para o futuro se não fizer o caminho de volta. Não há como separar o pretérito do presente, presente que acolhe o futuro. E, quando não há perspectiva de futuro é porque não há presente. O intervalo entre o tempo presente com o passado e o futuro é tão tênue que ninguém se aventura a medir o tempo que passa. (Romão, 2020, p. 24)

Contribuindo para esta análise, Medeiros (2016, p. 140), com base em suas pesquisas sobre Herbert Mead, afirma “[...] que o presente inclui o que está desaparecendo e o que está surgindo. Nossa ação nos leva na direção do que está surgindo; o que está desaparecendo fornece as condições dessa ação. A imaginação então vem para construir ambas as extremidades”. Neste processo de formação por meio das memórias experienciais, a autora destaca que “[...] a memória experiencial seria um elemento essencial para a reflexividade nas ações sociais, pois passam a significar e ressignificar a linguagem e os atos” (Medeiros, 2016, p. 138), uma vez que o processo de comunicação e as ações do ser humano são marcadas pelas experiências vividas no percurso de vida de cada sujeito social. Medeiros (2016) também ressalta em suas pesquisas que:

[...] a memória social “self” surge em toda ação formativa do indivíduo ao longo de sua vida, por remiscências através de um diálogo internalizado do sujeito com o outro generalizado nas experiências individuais e sociais, cujos elementos de desenvolvimento do “self” dar-se-ão por meio da linguagem, dos gestos significantes e das ações sociais vivenciadas nos grupos. (Medeiros, 2016, p. 44)

É no olhar para si e no olhar para o outro que nos formamos. A memória social é construída nas relações estabelecidas entre as experiências de cada indivíduo em suas singularidades e no meio social, sendo externalizadas por meio do discurso e da ação (Arendt, 2007) que se materializam nos grupos sociais.

## **2 A INCOMPLETUDE DO SER E SUA RELAÇÃO COM O OUTRO**

A incompletude do ser é o que move a natureza humana no constante processo de buscas e eternas descobertas. É a força motriz que gera a energia necessária para esta procura que retroalimenta o desenvolvimento da sociedade. Aretio e Corbella (2007, p. 28) salientam que uma característica do ser humano é o seu “[...] inacabamiento, es decir, *su plasticidad y su inmadurez*. Estas cualidades que para muchos significó, como hemos visto, la debilidad del ser humano, son las que fundamentan, sin duda, su grandeza”. O homem nunca se satisfaz de maneira plena, porque o desejo e a esperança pelo que há de vir move o seu coração em direção ao desconhecido e não permite que ele pare. Parar significa morrer. Por isso o ser humano não para:

ele espera caminhando, se fazendo na relação consigo e com o outro. Quando isto não acontece, quando cessa este desejo de caminhar, a vida perde o sentido de se viver. Sobre esta característica intrínseca do ser humano, de inconclusão e de processo constante de fazer-se, Freire (1996) ressalta:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (Freire, 1996, p. 59)

Neste processo de humanização, as influências internas e externas coadunam na busca incessante de construir o eu na relação com o outro, uma vez que ninguém se faz sozinho. “O outro ‘é meu primeiro ensinamento’, junta-se a mim para (ser)vir. A feitura de si não se faz no isolamento” (Romão, 2018, p. 63). A compreensão da sua condição de inconcluso insere o ser humano em um constante movimento de busca que se materializa no mundo. Esta materialidade reflete peculiaridades inerentes a cada pessoa, e por isso é um processo com marcas identitárias, mas que ao mesmo tempo se consolida na relação tanto do conhecimento de si como do outro. Por isso a formação humana, que possui uma dinâmica própria, ocorre sempre em uma via de mão dupla. Salomão, no livro de Eclesiastes, ressalta sobre a relevância de não se caminhar sozinho na vida, afirmando que “[...] melhor é serem dois do que um, porque têm melhor paga do seu trabalho. Porque se caírem, um levanta o companheiro; ai, porém, do que estiver só; pois caindo, não haverá quem o levante” (Bíblia, Eclesiastes 4:9-10). Na trajetória da vida, o homem não se humaniza sozinho. É sempre um em comunhão com o outro, nunca só. Nesta perspectiva Freire (1996) evidencia:

[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível. (Freire, 1996, p. 64)

Desta maneira, é necessária uma consciência da sua condição de inacabamento. Esta consciência mobiliza o ser humano no processo de contínua construção da sua formação e do outro. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (Freire, 1996, p. 64). Viver no mundo, construir sua história, se relacionar, estabelecer vínculos de afeto, se solidarizar com a dor do outro, se permitir chorar e sorrir, cair e levantar, aprender a ser gente que sente, que luta, que perde, que ganha, que caminha, que aprende e que ensina. As experiências vividas nas itinerâncias que as histórias de vida proporcionam a cada um abarcam os elementos necessários nesta busca permanente de ser. Gente que é gente, ser humano em processo, em um constante fazer-se.

Assim, nos percursos formativos que vão se delineando na estrada da vida, o ser humano em sua inconclusão vai se formando, se tornando gente, elevando sua condição de ser. Segundo Freire (1996), a consciência de incompletude possibilita o homem ir mais além do que ele se encontra. Oportuniza a superação de limites e barreiras muitas vezes forjadas pelas condições socioeconômicas, culturais e ideológicas que historicamente foram construídas e legitimadas. Entender-se como inacabado nos leva até o outro, pois “[...] toda criatura humana é necessariamente dialógica à medida que constrói sua plena realização apelando para o outro, com o outro, em comunhão com o mundo” (Romão; Nunes, 2012, p. 206). Aproximar-se de outro ser humano, estabelecer vínculos, pressupõe ultrapassar a barreira do que antes era informação para se alçar o nível da comunicação. O mito de que a troca “[...] do maior número possível de mensagens seria sinônimo de uma melhor comunicação” (Wolton, 2005, p. 67) se desconstrói na medida em que estar próximo e relacionar-se pressupõe muito mais do que uma simples permuta de informações. Sob esta ótica Wolton (2005) salienta:

Reduzir a comunicação ao desempenho das técnicas ou negar a importância humana e democrática é a mesma coisa. O coração da ideologia técnica é fazer da comunicação uma simples técnica. Concretamente, é *identificar* informação e comunicação. É acreditar que a informação cria a comunicação. (Wolton, 2005, p. 66, *grifo do autor*)

A comunicação envolve relação entre seres humanos, aproximação, troca, encontros e desencontros. O nível da técnica é superficial, não perpassa a densidade e profundidade do ato de se comunicar. A sociedade moderna vive o tempo da informação e da superficialidade. Neste processo de desumanização, as pessoas têm se distanciando cada vez mais, se isolado na multidão. Sob esta ótica a comunicação se materializa quando se faz o caminho oposto, na direção um do outro e na busca do ser humanidade que se faz e se refaz nas relações humanas.

Segundo Mead (1972), a forma dos seres humanos se comunicarem, em parte, não possui um caráter eminentemente estético. O autor pontua, por exemplo, que o ato de rememoração pode produzir emoção no outro, quando comunicado sobre algo a se recordar, por causa da lembrança em si, mas em nós as emoções evocadas por meio da memória e das recordações não se relaciona necessariamente com os discursos orais e gestuais, mas muito mais com o sentido e o significado que estas lembranças carregam em cada experiência vivida.

Sobre a questão do isolamento social da sociedade contemporânea, Wolton, (2005, p. 67) afirma que “no outro lado das redes, existem homens, sociedades, culturas, línguas, civilizações. Não computadores”. Não é simplesmente técnica, são homens e mulheres que na rede e fora dela também, interagem e constroem relacionamentos, estabelecem trocas culturais, mesclam as vidas – isto é comunicar. Quando isto não ocorre, são apenas informações repassadas de maneira racional e/ou alienada que não possui substrato para fundamentar o que de mais importante existe, seres humanos se construindo nas aproximações físicas e virtuais que a vida propicia. Ao analisar a condição humana, Arendt (2007) destaca:

Só o homem [...] é capaz de se comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo. [...] Essa distinção singular vem à superfície no discurso e na ação. Através deles, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos

outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens. (Arendt, 2007, p. 189)

Através do discurso e da ação os homens se comunicam, interagem, relacionam-se. A humanidade é construída cotidianamente nos embates e encontros entre as pessoas, pois “[...] a ação jamais é possível no isolamento. Estar isolado é estar privado da capacidade de agir. A ação e o discurso necessitam [...] da circunvizinhança de outros [...]” (Arendt, 2007, p. 201), do estabelecimento de parcerias, na perspectiva de uma coletividade. Necessita de grupos de pessoas nas suas mais diversas esferas – família, escola, trabalho, amigos – que em seus processos de interação se fazem como seres humanos. Fazer e falar, agir e verbalizar se traduzem na maneira como os homens se revelam uns para com os outros. Como aprendem a ser gente que se faz no convívio com gente, se comunicando, externando pontos de vistas, aprendendo a lidar com outros olhares, sendo forjado no cotidiano das relações que a proximidade de outras pessoas proporciona.

Contudo, em tempos de redes informacionais, o que se verifica é um distanciamento cada vez maior entre as pessoas. Uma tendência ao isolamento na conexão entre as distâncias. Wolton (2005, p. 82) ressalta que em diversos espaços formais de trabalho “[...] tudo é silencioso, isento de esforços musculares, individualizado. Todos estão sós durante horas frente a um écran [...]”. O autor analisa que no passado as relações produtivas tinham um maior senso de cooperação, seja em uma oficina de artífices ou no espaço da manufatura. O desenvolvimento da técnica trouxe consigo um labor com menor esforço, mas desumanizado no que se refere à socialização e à interação. Na perspectiva do encurtamento das distâncias e no contexto do desenvolvimento da rede mundial de computadores, o que se constata é que este isolamento atinge os mais diversos domínios de interação humana. As relações mais próximas vivenciadas por um ser humano, aquelas construídas no contexto familiar, têm sido alvo deste fenômeno. Estar debaixo do mesmo teto não significa que a comunicação tem se estabelecido e os relacionamentos têm se desenvolvido nas trajetórias que a vida oportuniza. Wolton (2005) sintetiza esta realidade com a seguinte afirmação:

Comunicar demonstra o reconhecimento da necessidade do outro e a aceitação do risco do fracasso. É por isso que os gatos, os cães e os computadores têm tanto sucesso nas nossas sociedades de liberdade e de solidão. Com eles, pelo menos nunca nos decepcionamos. Obedecem, não se revoltam, estão lá sempre que desejamos e devolvem-nos uma imagem lisonjeira de nós próprios. Aqui não existem muitos riscos. Com os seres humanos, é tudo muito mais complicado e arriscado. Não estão onde esperamos que estejam, resistem, confrontam-nos muitas vezes com um aspecto desagradável de nós mesmos, dispõem de autonomia, e obrigam-nos à modéstia. (Wolton, 2005, p. 132)

A convivência humana implica em riscos. Fazer-se humano nem sempre será uma tarefa fácil. Admitir a liberdade e as diferenças do outro e ver nisto possibilidades de crescimento implica em viver experiências de ganhos e perdas, fracassos e vitórias. “A hipótese de um relacionamento ‘indesejável, mas impossível de romper’ é o que torna ‘relacionar-se’ a coisa mais traiçoeira que se possa imaginar” (Bauman, 2004, p. 12). Por isso nem todas as pessoas estão dispostas a pagar o preço da coabitação, de compreender que na busca de se comunicar, muitas vezes nos deparamos com a (in)comunicação, ou seja, quando admitimos “[...] a liberdade do outro, com as suas diferenças e as suas identidades” (Wolton, 2005, p. 113).

Neste sentido, as relações de afeto se apresentam como fundamentais no processo de aproximação e fortalecimento dos laços humanos. A afetividade é um elemento imprescindível para qualificar os relacionamentos, pois os sentimentos e as emoções permeiam o caminhar das pessoas. Desde o início da sua formação, o bebê possui a percepção das emoções maternas e a maneira como esta pequena vida é acolhida ou não vai influenciar no desenvolvimento da sua personalidade e da sua perspectiva do mundo. A existência do afeto pressupõe a existência do outro, pois o afeto se materializa na possibilidade do relacionamento, na troca, no olhar solidário, na sensibilidade do acolhimento. Conforme já foi salientado, nos tornamos humanos na medida em que nos relacionamos, pois é o outro que me (in)completa. Não existe relacionamento sem conversa, sem dialogicidade, sem cumplicidade, e Freire (2005) discorre sobre o amor como um sentimento que deve embasar a busca do diálogo e conseqüentemente do nosso processo de humanização.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. (Freire, 2005, p. 91-92, *grifo do autor*)

Para o autor, a aproximação entre os homens – na perspectiva da melhoria da condição humana – só é possível através da materialidade do afeto. O diálogo realizado sob esta ótica permite que se reconheça a completa humanidade de si e do outro, tendo clareza sobre suas fragilidades e potencialidades, que não são melhores e nem piores do que o outro com o qual se estabelece o diálogo. Torna-se possível a construção do novo, a mudança no olhar sobre a vida, a superação das situações de opressão e dominação. Este tipo de aproximação dialógica nunca pode acontecer no nível da superficialidade das relações. É mister o toque, o contato, o conhecimento da vida nas trocas estabelecidas. É necessário se perceber como humano e assim reconhecer a humanidade do outro. Sobre esta questão, Freire (2005, p. 93) salienta: “Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles”.

Nos espaços em que se estabelecem relações dialógicas, os sujeitos possuem a legitimidade da verbalização da palavra enquanto ação que exprime um discurso, um pensamento. A expressão do discurso só se materializa na existência do outro, pois não falamos para nós mesmos e sim para alguém. O ato de falar, de articular o pensamento através das palavras e expressá-lo só possui significado quando outra pessoa se dispõe a ouvir o que se pronuncia. Para Freire (1996, p. 135) “[...] escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Esta atitude de escuta só é possível naquele que reconhece o outro como ser humano e que se percebe como ser inacabado, que se faz humano quando estabelece relações permeadas de afetividade e sensibilidade. Segundo Fiori (2005), o direito à palavra se relaciona diretamente com o processo de humanização visto que,

[...] para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana

**Educação e humanização: formação escolar, formação humana e a memória experiencial**

OLIVEIRA, Sandra Mara V.

em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. (apud, Freire, 2005, p. 12)

Ainda sobre a relação que se estabelece entre o direito à palavra e a humanização do homem, Romão e Nunes (2012, p. 206) ressaltam que “[...] dizendo a palavra o mundo se pronuncia, se expressa e se eleva, é certo, igualmente, dizer que o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens elevam sua existência e a sua condição de ser”. Com certeza não será na solidão e na ausência do outro que o homem se constituirá como pessoa. A palavra e o afeto se revestem de condições essenciais para a formação e desenvolvimento do ser humano. Estar com o outro, poder falar e se dispor a ouvir, respeitar a condição da diferença, são atitudes essenciais a fim de que a humanidade se constitua.

Para Freire (1992, p. 120), “[...] enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento”. A abertura ao pensamento do outro só acontece quando existe afeto na relação. Desta maneira, o respeito à diferença ocorrerá em uma ambiência solidária e compreensiva, onde a amorosidade permeia o olhar. Ao se permitir ver o outro sob este ângulo, o ser humano estabelece vínculos relacionais e não permanece sozinho, caminha estabelecendo parcerias nos espaços onde a vida tem sido forjada. Nesta relação dialógica “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 2005, p. 89). Ao se pronunciar o discurso a partir das experiências que as itinerâncias da vida permitiram acumular, gradativamente o mundo pessoal e coletivo ganha possibilidades de transformação. Nas interações estabelecidas entre si e o outro, na práxis da vida, nas relações permeadas de afetividade, o diálogo se apresenta como “[...] este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2005, p.91, *grifo do autor*), mas ampliando para o “nós”.

Nas trajetórias da vida que se constroem a cada experiência vivida, as palavras proferidas, que no seu falar são escutadas pelo outro, colabora para que o homem se torne cada vez mais gente. Ser gente é compreender que a condição humana pode se elevar a cada gesto e atitude que se desdobra em relação ao outro. Ser gente é discernir que para caminhar é necessário se estabelecer parcerias; é possuir a sensibilidade necessária de se perceber como pessoa inserida em um todo coletivo, e entender que é somente na relação com o outro que a humanização do indivíduo é forjada. Ser gente é estabelecer vínculos de afeto, é reconhecer que não é possível seguir em frente de forma isolada.

Na dialogicidade da feitura de si, ser gente é o resultado mais evidente da condição humana, pois se desdobra numa relação de alteridade. Romão (2014, p. 1076) destaca que “[...] é o outro que me (in)completa e, portanto, me educa – nos espaços da família, da escola, da sociedade. O outro me educa porque toda aproximação gera o conflito, tende a desassossegar”. Estar com o outro nem sempre se traduz em uma aproximação pacífica, e este espaço de desassossego pode se tornar em um terreno propício para se forjar o respeito às diferenças e a formação de uma postura ética, pois caminhando com o outro nesta relação dialógica, o homem se aperfeiçoa. Ao reconhecer “[...] a outra presença como um ‘não eu’ se reconhece como ‘si própria’” (Freire, 1996, p. 20), pois o que nos diferencia e nos distingue só é possível encontrar na relação estabelecida com o nosso semelhante. Conforme salienta Arendt (2007), somos seres plurais porque não podemos nos abster da coletividade para nos fazer, e somos singulares porque

temos características próprias que só pertencem a nós, e neste paradoxo a vida vai se materializando tanto na ação como no discurso.

### 3 EDUCAÇÃO PARA HUMANIZAÇÃO

A Educação possui um papel fundamental na formação humana, seja em espaços formais e não formais. O ser humano se educa nas relações estabelecidas com o outro. O processo de humanização pressupõe relacionamento, estabelecimento de parcerias, convivência com gente como a gente, aprendizado que vai além de componentes curriculares, que se materializa pelo conhecimento de si e do outro. Saviani (2011, p. 11) ressalta que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Só é possível pensar a Educação no contexto da humanidade, concebida historicamente de forma coletiva, e isto é o que nos diferencia dos demais seres vivos. Aretio e Corbella (2007, p. 23-24) sintetizam este pressuposto afirmando que “[...] al hablar de educación, abordamos de forma inevitable el ámbito del ser humano. Reflexionar sobre educación sin mencionar al hombre es imposible, ya que toda educación se refiere a algo propio y exclusivo de la naturaleza humana”.

Nas trajetórias da vida as relações sociais vão sendo construídas de maneira espontânea e intencional, e neste percurso o ser humano vai aprendendo a se constituir como pessoa. Castillo (2003, p. 83) afirma que a “[...] educación está en la base de nuestra humanización”. Na dinamicidade em que se constitui a existência de uma pessoa, o aprendizado é uma condição fundamental no processo de formação da sua humanidade. Contudo, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comumhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 79).

Desta maneira, o elemento fundante do processo de formação humana, seja em espaços institucionais ou não, são os relacionamentos e os encontros entre seres humanos. “O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira, quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (Freire, 1992, p. 118). Todos os momentos vivenciados em sala de aula prescindem de uma atitude dialógica aberta para a possibilidade de construir algo novo, de contribuir no processo de formação que não se limita à aquisição de saberes formais. Ainda sobre esta questão, Freire (2006, p. 69) afirma que “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Nesta perspectiva, a Educação materializa o processo de humanização através da comunicação, conforme salienta Castillo (2003):

[...] el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución. Quienes hemos elegido la educación hemos elegido como base de nuestra actividad una comunicación humana, una relación con el otro. Nuestra profesión está entramada hasta sus entrañas en la comunicación. (Castillo, 2003, p. 82)

Nos processos de interação que se estabelecem nos espaços de aprendizagem, a comunicação se constitui como elemento fundamental no estabelecimento das trocas. Na escola, a ação pedagógica se faz por meio da comunicação, da fala, dos gestos, do olhar. O professor e os seus alunos se comunicam reciprocamente por meio do corpo e esta interação pode ser agradável ou não. Tanto é capaz de qualificar as práticas que serão realizadas no contexto da sala de aula como pode inibir a iniciativa e arrefecer a motivação do educando. A docência é uma profissão entranhada de elementos comunicacionais e isto tanto possibilita uma maior aproximação entre os sujeitos que compõem a dinâmica da sala de aula como também pode afastá-los. À vista disso, a Educação se efetiva na comunicabilidade entre as pessoas, e nestas relações a humanização vai sendo construída ou não. Castillo (2003, p. 89) destaca que “[...] se aprende mejor en un ambiente rico en comunicación, en interacciones, en la relación con materiales bien mediados pedagógicamente, en la práctica de la expresión, en el encuentro cotidiano.”

A experiência escolar desempenha um papel decisivo na constituição da pessoa. Os processos desenvolvidos nesse ambiente são orientados por finalidades educativas e organizados a partir de objetivos previamente estabelecidos. Desde os primeiros anos de vida – e em idades cada vez mais precoces – a criança ingressa na escola não apenas para apropriar-se dos conhecimentos sistematizados e dos conteúdos curriculares, mas também para participar de um processo formativo mais amplo, que transcende a mera aquisição de saberes acadêmicos. Nesse contexto, a convivência cotidiana com indivíduos que extrapolam o círculo familiar imediato favorece o aprendizado do respeito aos limites, da convivência com a diversidade e do reconhecimento da alteridade, aspectos indispensáveis em uma sociedade marcada pelo pluralismo. Em um tempo no qual compreender e respeitar as diferenças constitui uma exigência ética fundamental, Arendt (2007, p. 189) afirma que “[...] no homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidades e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade dos seres singulares”. À luz dessa perspectiva, o ambiente escolar revela-se um espaço privilegiado para que os sujeitos aprendam a reconhecer essa singularidade constitutiva da condição humana por meio do discurso e da ação, dimensões que, segundo Arendt (2007), são fundamentais para a constituição da vida propriamente humana. Assim, o tempo vivido na escola — especialmente nas experiências compartilhadas em sala de aula — representa uma etapa significativa da formação de cada indivíduo. Nesse percurso, a construção da personalidade e da identidade é continuamente influenciada pelas relações estabelecidas com colegas, professores, gestores e demais profissionais da instituição. Entre esses agentes, destaca-se a figura do professor, cuja atuação exerce papel central na mediação dos processos formativos e na construção das experiências educativas. Sobre esse encontro de vidas no espaço escolar, Arroyo (2013) pontua:

O ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. [...] Daí que a escola é um processo programado de ensino-aprendizagem, mas não apenas porque cada mestre esperado na sala de aula chegará para passar matéria, mas porque é um tempo-espaço programado do encontro de gerações. De um lado, adultos que vêm se fazendo humanos, aprendendo essa difícil arte; de outro lado, as jovens gerações que querem aprender a ser, a imitar seus semelhantes. Receber seus aprendizados. Os aprendizados e as ferramentas da cultura. (Arroyo, 2013, p. 54)

Sob essa perspectiva, o professor também está inserido em um permanente processo de formação, pois a docência constitui uma prática de aprendizagem contínua. Como observa Romão (2018, p. 63), “A feitura do educador [...] é resultado do conjunto das relações sociais, faz-se nessas e dessas relações. Não há trabalho mais relacional, e, por isso, de comunicação, que o trabalho docente. E enquanto o realiza, se faz permanentemente sem jamais se concluir”. Essa compreensão evidencia que a identidade docente é construída no interior das múltiplas relações que caracterizam o cotidiano escolar. A constituição da professoralidade ocorre por meio das múltiplas interações vividas no cotidiano escolar. É nesse processo relacional que o educador constrói e reconstrói sua identidade profissional e humana, podendo fortalecer práticas orientadas pela humanização ou, em contextos adversos, reproduzir formas de desumanização. Assim, a maneira como se configuram as relações entre docentes, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar influencia diretamente a qualidade da experiência educativa e os modos de ser que nela se desenvolvem.

A forma como muitas vezes é tratado o docente da Educação Básica nos espaços públicos e privados – principalmente no que se refere à carga horária abusiva, a qualidade dos recursos pedagógicos disponíveis, a infraestrutura inadequada dos espaços escolares, a quantidade de alunos por turmas e o salário – impermeabiliza o coração, podendo chegar ao nível da indiferença mútua entre professores, alunos e gestores. Arroyo (2013, p. 135) salienta que a espera por mudanças pode nos desfalecer: “Esperando constrói esperanças. Esperando, o trem que nunca vem constrói desesperanças. [...] Há muito trem que não chega, muitos salários não recebidos, muita dignidade nas condições de trabalho adiada. As circunstâncias sociais nos fazem e desfazem”.

Às vezes a desesperança parece sufocar a vontade de ser mais do que a realidade teima em demonstrar. Contudo a certeza de que o espaço escolar em sua materialidade é formado por vidas traz alento em meio a um contexto bem adverso. As condições de desumanização que muitas vezes o sistema social imprime aos protagonistas da escola têm gerado situações de ensino muitas vezes degradantes, mas na busca da humanidade perdida nestes espaços e na disposição para lutar por aquilo que se acredita vislumbram-se possibilidades de avanço.

Algumas experiências na docência podem transformar o olhar insensível e permeabilizar o coração, como no relato socializado por Arroyo (2013, p. 53): “No convívio com a infância popular [...] descobrimos os educandos, [...] como gente e não apenas como alunos [...]. Vendo os alunos como gente fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria [...]”. Freire (1996, 2005) em seus escritos, busca (re)colocar a Educação em seu papel humanizador, apontando para a dimensão ética e afetiva que o professor precisa assumir a fim de que a sua práxis traga um contributo significativo para uma docência mais humana. Arroyo (2013) traduz de forma clara esta concepção de Paulo Freire ao destacar que:

Lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade. Aí Paulo situa toda tarefa pedagógica: contribuir com a humanização. Este o sentido do fazer educativo. Este o sentido de tantas renúncias feitas pela infância, adolescência, juventude popular para permanecer na escola, para dividir tempos de escola e de trabalho. Este é o sentido de esperar melhor de vida, de sair dessa vida aperreada, indigna de gente. A escola como um tempo mais humano, humanizador, esperança de uma vida menos inumana. (Arroyo, 2013, p. 240)

Um dos elementos que possibilita uma escola mais humana, segundo Freire (1996), é a presença de um professor que esteja aberto, que tenha coragem de querer bem aos educandos e ao exercício da sua prática pedagógica, e que compreenda a afetividade como uma possibilidade de aproximação entre ele e os alunos. Um docente que se permita sorrir diante das pequenas conquistas do cotidiano da sala de aula, que autentica e deixa sua marca no compromisso com a formação humana das pessoas que dividem com ele o espaço de aprendizagem formal. Um professor que associa a boniteza e a alegria de exercer o seu ofício com o rigor da formação científica. Um educador que se perceba como gente que se humaniza todos os dias e compreenda que a sua labuta é com pessoas e não com coisas; por isso a necessidade do afeto e da responsabilidade ética com a sua práxis.

Assim também, uma escola humanizada está a depender, dentre outros, das relações construídas com o professor e seus colegas e também da disposição do aluno em se envolver na dinâmica da sala de aula. Docentes dispostos a ensinar para que seus alunos aprendam e discentes abertos para entrar no mundo do desconhecido, estabelecer relações, compreender a realidade como ela é e não como querem que seja vista. Alunos e professores conscientes do seu papel e da parceria que precisa ser estabelecida entre ambos durante a caminhada do processo de ensinagem e aprendizagem, aprendendo a discernir e a escolher o que lhe serve e o que não serve.

No espaço da aula, professores e alunos não devem negligenciar seus papéis. Mas recai sobre o docente a responsabilidade de transformar o discente em estudante e instigar o saber de modo que ele, o aluno, seja provocado e dispense sua atenção ao que é oferecido com curiosidade e crítica. Para Freire (1996), o bom professor é aquele que faz o aluno entrar na intimidade de seu pensamento. Contudo, a docência é humana (Arroyo 2013) e o professor, portanto, está sujeito às vicissitudes da vida. Isso significa que muitas vezes haverá percalços, mas o desejo de fazer o melhor deve sempre prevalecer. Nos percursos que são construídos rotineiramente nestes espaços de coabitação, professores e alunos se revelam gradativamente na medida em que os elos de confiança se fortalecem e a legitimidade vai sendo outorgada a cada um. Freire (1996, p. 164) salienta que “[...] foi sempre como prática de gente que entendi o que-fazer docente”. Sobre esta qualificação do fazer docente, Toniolo (2010) corrobora com a seguinte afirmativa:

Uma educação comprometida com o *ser* mais de homens e mulheres se constrói na perspectiva de processos de ensino-aprendizagem fundamentados e arquitetados numa relação amorosa e dialógica entre educador-educando, em que ambos se comprometem com a aprendizagem, sem, contudo, abandonar os referenciais afetivos, humanos, científicos, epistemológicos e éticos. (Toniolo, 2010, p. 68, *grifo da autora*)

O exercício da prática docente deve contribuir para o *ser* mais das pessoas que comungam com o professor do lugar do seu ofício, a sala de aula. Para tanto, é necessária a compreensão das possibilidades de construção de relacionamentos afetuosos e dialógicos neste espaço e fora dele, pois como bem salienta Sousa Neto (2005, p. 256-257), “[...] os educadores têm um papel formador direto que se dá dentro e fora da sala de aula, na escola e na rua, no pátio e nas praças”. O campo de atuação do professor lhe faculta uma gama de possibilidades de encontros com o outro, de estabelecer laços humanos que não se limitam apenas à responsabilidade da transmissão de saberes, mas que lhe dá condições de tocar corações.

Todo caminho possui percalços e dificuldades. Construir relações saudáveis é sempre um desafio para qualquer ser humano, por isso muitos têm optado pelo percurso inverso e tem se isolado cada vez mais. “Aos que optaram por ser e/ou continuar professores por prazer, a vida na profissão é uma celebração diária, pessoal e coletiva, que transforma cada ato, mesmo nos dias mais difíceis, em uma reafirmação da escolha feita em certa altura da existência” (Sousa Neto, 2005, p. 258). Portanto, escolher vencer os desafios que são impostos cotidianamente nas experiências vividas no magistério e buscar a melhoria dos vínculos estabelecidos pode se configurar em um caminho mais longo, mas com certeza mais profícuo no processo de humanização da sociedade. Sujomlinski (1975) enfatiza com muita sensibilidade em que consiste a arte de educar e sua relação com a alma do educando:

Tengo para mí que el arte de educar consiste en que cada contacto del educador con el alumno sea en última instancia incitación al trabajo del alma. Cuando más delicada y suave es esa incitación, tanto mayores son las fuerzas que parten del fondo del alma, en tanto mayor grado se convierte el chiquillo en educador de sí mismo. (Sujomlinski, 1975, p. 70)

Sob este aspecto, o afeto e o diálogo são elementos importantes na melhoria das relações humanas e na qualificação da práxis docente. Não é possível o homem se perceber como ser humano sem relacionar-se com outros seres humanos, e estes relacionamentos carecem de qualidade, de afeto, de respeito mútuo, de ética. Estar sensível à condição do outro, reconhecer que não é possível caminhar só, gera uma compreensão de que enquanto seres inacabados precisamos estabelecer parcerias que contribuam no processo de humanização.

Em um mundo onde cada vez mais se caminha para trajetórias de vidas isoladas, para um individualismo crescente, estar sozinho na multidão tem se tornado cada vez mais comum. Segundo Bauman (2004, p. 10), na contemporaneidade as relações entre as pessoas têm sido cada vez mais superficiais, por isso “[...] se você deseja ‘relacionar-se’, mantenha distância; se quer usufruir do convívio, não assuma nem exija compromisso. Deixe todas as portas sempre abertas”. Este é um mundo em que as relações têm sido aprisionadas pelas diversas demandas que são criadas para se viver. Contudo, se o olhar é direcionado para as oportunidades que o afeto propicia, vai se deparar com o amor que “[...] por outro lado, é a vontade de cuidar, e de preservar o objeto cuidado [...]” (Bauman, 2004, p. 24). Na busca de uma vida que está longe de possuir características intrínsecas ao ser humano como ser vivente, urge uma mudança no jeito de ser e de viver que qualifique os relacionamentos do homem em relação a si e ao outro.

#### **4 PARA NÃO CONCLUIR**

Torna-se indispensável para o ser humano um olhar de esperança sobre a vida. Desejar, buscar e agir são ações que sustentam uma caminhada. Muito mais do que esperar grandes transformações, esperar é a atitude que se nutre de uma força que impulsiona a seguir em frente. É um movimento que busca em si e no outro as possibilidades de mudança no caminhar, aperfeiçoando assim os relacionamentos. É o entendimento de que nada se conquista sozinho,

que a vida é feita na parceria das trajetórias de vida. “Seria uma contradição se, inacabado e consciente deste inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança” (Freire, 1996, p.80). É a consciência de incompletude que move o ser humano neste processo esperançoso de melhoria, tanto de si como do outro. Nesta perspectiva, a caminhada da vida nos faz seres humanos mais afetuosos, mais sensíveis às oportunidades e ao crescimento. A esperança é alimentada pelo afeto e pelo diálogo que se traduzem em atributos inerentes à formação do homem.

Ao se pensar a Educação e especificamente o espaço da escola, a urgência se multiplica. Cada vez mais se torna necessário humanizar as relações pedagógicas. Nas mais diversas instâncias, algo de inumano tem assolado o espaço do ofício do professor. As relações estabelecidas em sala de aula e nos diversos ambientes escolares tem se descaracterizado como lugar de pessoas, e tem se apresentado como um não lugar de relacionamentos impessoais. Esta realidade reflete uma questão bem maior que perpassa as relações humanas.

Contribuir para que no micro espaço escolar os relacionamentos sejam permeados de afeto e dialogicidade pode sim fazer a diferença para um caminhar mais humanizado. Se permitir olhar o outro com afeto e sensibilidade abre caminho para a formação de um ser humano que se compreende como indivíduo inserido em um coletivo, com direito à palavra e ao discurso; que sabe ouvir e respeita a posição do outro; que possui consciência do lugar onde se encontra e cuja trajetória de vida se constrói nas parcerias. Nos percursos formativos da estrada que se chama vida o ser humano vai se fazendo. E não é possível fazer esta caminhada sem às vezes olhar para dentro de si, olhar para trás, rememorar o que foi construído neste trajeto e (re)significar a ação e o discurso. Se motivar ao rememorar o que já se foi, mas que ainda se encontra vivo, entranhado no coração e compreender que as memórias, cuja materialidade se encontra em um tempo passado, nas experiências vividas, continuam latentes e com possibilidades de dar um novo sentido ao tempo que se chama hoje.

## REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARETIO, Lorenzo García; CORBELLÀ, Marta Ruiz. El Concepto de Educación. *In*: RUBIO, Rogelio Medina (et. al.). **Teoría de la Educación. Educación Social**. Madrid, Espanha: Librería UNED, 2007, p. 21-47.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- BAUMAN, Zigmunt. **Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2004.
- BÍBLIA, A. T. Eclesiastes. *In*: BÍBLIA. **A Bíblia da Mulher: leitura, devocional e estudo**. Almeida Revista e Atualizada. 2. Ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009, p. 1058-1075.
- CASTILLO, Daniel Prieto. Presencia de la comunicación educativa. *In*: APARECI, Roberto (org.). **Comunicación Educativa em la Sociedad de la Información**. Madrid, Espanha: Librería UNED, 2003, p. 79-95.

- FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre memória social. In: DODEBEI, Vera; FARIAS, Francisco R. de; GONDAR, Jô (orgs.). Por que memória social? **Revista Morpheus: estudos interdisciplinares em Memória Social: edição especial**, v. 9, n. 15, Rio de Janeiro: Híbrida, 2016, p. 19-40.
- MEAD, G. H. **Espiritu, persona y sociedad**. Paidós, Barcelona, 1972.
- 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**. 2016. 337f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.
- ROMÃO, Eliana Sampaio. **O eu e o outro nos espaços e tempos de desassossegos: formação e a(tua)ção docente**. In: FLORES, M. A., COUTINHO, C., LENCASTRE, J. A. (Orgs.). ATAS DO CONGRESSO FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM. Braga - Portugal: CIEC, UMinho, 2014, p. 1071-1081.
- ROMÃO, Eliana Sampaio. A educação do educador na sociedade maquina: A ética estética do desejo de docer. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v.10, n.1, p.58-89, jan./abr. 2018 – ISSN 1984-9605.
- ROMÃO, Eliana Sampaio. **Narrativas da professora que se fez em mim: educação, comunicação e imagens da memória**. Curitiba - PR: CRV, 2020.
- ROMÃO, Eliana Sampaio; NUNES, César. A comunicação na “Era do Príncipe Eletrônico”: a EAD como desafio político e pedagógico. In: **Educação e Cultura Midiática**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **O Ofício, a Oficina e a Profissão: Reflexões sobre o Lugar Social do Professor**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005
- SUJOMLINSK, Vasili. **Pensamiento pedagógico**. Tradução Arnaldo Azzati. Moscú, URSS: Progreso, 1975.
- TONIOLO, Joze M. dos Santos de Andrade. **Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores**. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2010.
- WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. Portugal: Caleidoscópio, 2005.

**OS JOGOS INFANTIS COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA  
TEORIA SOCIAL DE GEORGE HERBERT MEAD**

[CHILDREN'S GAMES AS A FORMATIVE EXPERIENCE IN THE SOCIAL THEORY  
OF GEORGE HERBERT MEAD]

**Marilete Calegari Cardoso**

*[mariete.cardoso@uesb.edu.br](mailto:mariete.cardoso@uesb.edu.br)*

*<https://orcid.org/0000-0002-4088-8249>*

*Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).*

**Jerusa da Silva Gonçalves Almeida**

*[jerusa.almeida@uesb.edu.br](mailto:jerusa.almeida@uesb.edu.br)*

*<https://orcid.org/0000-0002-0643-3910>*

*Doutora em Educação pela Universidad de Salamanca - Espanha (USAL).*

**DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8182](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8182)**

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

Caicó, ano 19, n. 1, 2026, p. 82-95  
ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8182](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8182)  
Dossiê George Herbert Mead



**Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead**

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

**Resumo:** Neste artigo discutiremos, à luz da teoria social de George Herbert Mead, a potência dos jogos infantis, enquanto atividade social que assegura à criança a primeira organização do seu *self*. Desse modo, este pressuposto vai ao encontro de dois outros estudos anteriormente produzidos - *Baú Brincante* e *Catadoras do Brincar* – cujos acervos permitiram capturar registros fotográficos e narrativas de professores sobre as brincadeiras com materiais não estruturados (sucata). As noções de experiência e *self*, discutidas por John Dewey (1967; 1979; 2010) e Mead (1934/2010; 2008; 2010), serão abordadas, com ênfase no sentido empregado por Mead, aos jogos infantis, ou seja, o de sua função constitutiva do *self* e da consciência de si. Outro ponto de interesse, alicerçado por Mead, diz respeito aos dois estágios do desenvolvimento infantil: o estágio do jogo (*play*) e o estágio do jogo com regras (*game*). O objetivo é inserir as contribuições da obra meadiana, sem perder de vista os dois diferentes sentidos que os jogos infantis apresentam, tanto como princípio educativo, quanto como atividade mediadora da formação do *self*. O tema mais destacado, em Mead, acerca dos jogos infantis, e que buscamos resgatar nesse artigo faz referência ao caráter funcional que estes assumem na organização da experiência da criança.

**Palavras-chaves:** Self. Experiência. Jogos infantis. Princípio educativo. Atividade mediadora.

**Abstract:** In this article, we will discuss, in the light of George Herbert Mead's social theory, the power of children's games, as a social activity that assures the child of the first organization of his/her self. Thus, this assumption is in line with two other studies previously produced - *Baú Brincante* and *Catadoras do Brincar* - whose collections allowed capturing photographic records and teachers' narratives about the games with unstructured materials (scrap). The notions of experience and self, discussed by John Dewey (1967; 1979; 2010) and Mead (1934/2010; 2008; 2010), will be addressed, with an emphasis on the meaning used by Mead, to children's games, that is, that of its constitutive function of self and self-consciousness. Another point of interest, supported by Mead, concerns the two stages of child development: the game stage (*play*) and the game stage with rules (*game*). The objective is to insert the contributions of the Meadian work, without losing sight of the two different meanings that children's games present, both as an educational principle and as a mediating activity in the formation of the self. The most prominent theme in Mead about children's games, which we seek to rescue in this article, refers to the functional character they assume in the organization of the child's experience.

**Keywords:** Self. Experience. Children's game. Educational principle. Mediating activity.

## 1 INTRODUÇÃO

*O que é expresso em termos de jogo é, naturalmente, continuamente expresso na vida social da criança, mas esse processo mais amplo vai além da experiência imediata da própria criança. A importância do jogo é que ele se situa inteiramente na própria experiência da criança [...]*

*(Mead, p.134)*

A potência dos jogos infantis, enquanto atividade social, que assegura à criança a primeira organização do seu *self*, segundo George Herbert Mead, será o objeto de discussão deste artigo que abordaremos na sequência, a partir dos seguintes tópicos: A importância dos jogos infantis na formação global da criança e o desenvolvimento do self e Jogos com sucata: meios para organização da experiência da criança. Pretendemos dialogar com dois outros estudos anteriores: Baú Brincante<sup>1</sup> (D'Ávila; Cardoso; Xavier, 2018) e os Ateliês Catadoras do Brincar (Cardoso, 2018).

No primeiro estudo, foi realizada a observação e os registros fotográficos de crianças<sup>2</sup> brincando livremente com materiais não estruturados.<sup>3</sup> No segundo estudo, foram promovidos os ateliês Catadoras do Brincar<sup>4</sup>, onde foram analisados os registros obtidos no estudo Baú Brincante, mediante sentidos produzidos pelas professoras, por meio de suas narrativas, poesia e pintura, sensibilizadas pelas cenas do livre brincar das crianças. Pretendemos com esse diálogo, melhor argumentar acerca do papel dos jogos infantis para a formação do *self* na infância; sem, contudo, perder de vista os dois diferentes sentidos que os jogos infantis apresentam na obra meadiana, tanto como princípio educativo, quanto como atividade mediadora da formação do *self*.

O tema ato de brincar, como aprendizagem social da criança, tem sido retomado por antropólogos, historiadores, sociólogos, psicólogos, pedagogos e outros estudiosos que, a partir de seus diferentes enfoques, têm auxiliado na compreensão dessa prática para vida das crianças. Ao brincar, a criança aprende a conhecer as diferentes lógicas que perpassam as interações sociais, “aprende a manejar emoções, a controlar os seus impulsos, compartilhando as

<sup>1</sup> Trata-se de uma Pesquisa interinstitucional realizada, entre 2016-2018, pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade - GEPEL, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, sob a coordenação da Professora Dr<sup>a</sup> Cristina Maria D'Ávila Teixeira, em cooperação entre o Programa de Pós-graduação em Educação – PPGC/UFBA e a Universidade Paris XIII, Sorbonne, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a coordenação da Professora Dr<sup>a</sup> Antonete Araújo Silva Xavier e com a Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB, sob a coordenação da Professora Dr<sup>a</sup> Marilete Calegari Cardoso.

<sup>2</sup> Crianças escolarizadas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos, numa escola pública, situada na cidade de Jequié, BA.

<sup>3</sup> Neste estudo, definimos materiais não estruturados, como sucatas; isto é, materiais reutilizáveis pelas crianças, participantes da pesquisa.

<sup>4</sup> Catadoras do Brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente, pesquisa que teve como objetivo compreender os sentidos construídos pelas professoras acerca do brincar livre de crianças do Ensino Fundamental I e suas marcas para a profissionalidade docente, tendo o Baú Brincante, o Ateliê Didático e as escritas experiopoiéticas como dispositivos de formação sensível.

**Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead**

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

significações que nela podem estar envolvidas, apreendendo, desse modo, os simbolismos da vida social” (Sant’Ana, 2003, p.47).

Em um rápido olhar sobre o que acontece na escola, especialmente com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, percebe-se uma desvalorização do movimento natural e espontâneo dessas crianças; ignorando-se o brincar como uma prática social genuína que promove interações e aprendizagens amplas entre estas e destas com os adultos. Conforme descreve Cardoso (2018, p. 67), “o seu lugar e o tempo vão se restringindo para a ‘hora do recreio’, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina”, impossibilitando a criança de experienciar a interação e, por consequência, o processo de socialização.

Os jogos infantis para as crianças não é só um momento prazeroso, é um mecanismo orgânico e cultural, no qual elas veem o brincar como uma ação prazerosa e que não se limita a realidade que vivem. As crianças quando brincam, são as personagens que elas interpretam e os papéis que elas assumem. Dessa forma, “essas personalidades controlam o desenvolvimento da própria personalidade das crianças” (Mead, 2010, p.132). Em outras palavras, as situações se relacionam ao cotidiano, tanto a objetos e eventos externamente percebidos, como ao que lhe é possível. É no brincar que a criança experimenta a essência do ser/estar-junto-com e a existência concreta formam um misto composto de elementos singulares da vida cotidiana. Concebemos, então, os jogos infantis como movimento de experiência entre eu-outro-mundo.

## **2 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS INFANTIS NA FORMAÇÃO GLOBAL DA CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO DO SELF**

Para o filósofo e psicólogo George Herbert Mead, (1934/2010), os jogos infantis exercem um papel significativo no percurso de desenvolvimento e humanização dos indivíduos, na medida em que favorecem a ação reflexiva sobre a realidade, condição imprescindível para a formação do *self*. Para Mead (1934/2010), o termo *self* se refere ao processo em que o sujeito se experiencia como alguém próprio, atua como um eu e se percebe reflexiva e conscientemente como um objeto de experiência. Sendo a gênese do *self* estritamente social, as experiências na infância, mediadas pelos jogos infantis, constituem base fundamental para o desenvolvimento dos processos de humanização e individualização. As crianças desenvolvem seu *self* por serem suficientemente capazes de assumir a atitude do outro em relação a si mesmas.

Odair Sass (2004), ao analisar a Psicologia Social elaborada por Mead, ressalta o conceito de que existe um tipo de atividade, socialmente realizada, que afeta o organismo do mesmo modo que afeta os outros organismos e que esse tipo de atividade implica o mecanismo de apropriação da atitude do outro; sendo este mecanismo, identificado na obra meadiana, por três atividades humanas que equivalem às etapas de organização do *self*, em ordem crescente de complexidade:

1<sup>a</sup>) *actives of play*, isto é, atividades lúdicas que podem ser observadas nas diversas brincadeiras e jogos infantis, e que proporcionam à criança a primeira organização do seu outro, ou um termo preferido por Mead do seu *double*. Este é o primeiro ardil do homem sobre a natureza e, portanto, o primeiro passo para ele se fazer um animal social; 2<sup>a</sup>) *activities of game*, isto é, atividades de jogos

**Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead**

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

em que o domínio de regras pelo indivíduo é imprescindível para a realização das atividades física e mental. Identificado também nas crianças de idade mais avançada, o jogo, tal como é realizado no esporte, exige um nível mais complexo de organização do *self* do que aquele exigível nas brincadeiras infantis (*play*). Este é o segundo ardil que o homem aplica a natureza, porque não mais se relaciona somente com o seu outro “fantasiado”, um “*double*” mas com um seu outro organizado e generalizado; 3ª) atividades *linguísticas*, especialmente aquelas realizadas simbolicamente, a partir do gesto vocal e implicam o pensamento (*thought*). Este é o terceiro ardil humano, que incorpora os anteriores e permite ao homem internalizar conscientemente o mundo exterior, e suplantar a si mesmo, convertendo a si mesmo, como consciência de si, no seu outro. É o que Mead, e outros autores, denominam de diálogo interiorizado (Sass, 2004, pp. 239,240).

Outro conceito marcante para Mead, diz respeito à importância da imaginação na formação do *self*. A esse respeito, Sass (2004), ressalta que a imaginação forma o que Mead denominou de “encantamento e imperícia” da criança; sendo a imaginação a parte que torna possível ao sujeito a organização e o controle de suas experiências. “Ressaltamos esse aspecto para reafirmar que a imaginação e as decorrentes formações simbólicas, no contexto das relações sociais, são fatores decisivos, tanto na aderência do indivíduo aos processos sociais, quanto na crítica que ele faz desses processos”. (Sass, 2004, p. 254).

Na brincadeira, “a imaginação quer toda possibilidade de imaginar. [...] A imagem pede mais imagem” (Piorski, 2016, p. 117). Ou seja, na brincadeira a criança usa a imaginação para ir além do real, por meio dessa experiência, ela coloca em prática toda a sua autoria, imaginação e criatividade.

Mead, pesquisando sobre a formação social do *self*, ressalta a importância constitutiva de sermos capazes de nos colocar no lugar do outro pela assimilação ampla de papéis sociais; advém daí sua análise sobre o caráter funcional das brincadeiras e dos jogos infantis, subdivididos, por ele, didaticamente, em dois estágios (*play* e *game*). No primeiro estágio, a criança se relaciona com sua sociedade à medida que toma para si papéis sociais; é capaz, em brincadeira, de tornar-se, descompromissadamente, médica, mãe, motorista, jogador, professora etc. Já no segundo estágio, a criança começaria a participar do jogo com regras, como no esporte, por exemplo, que determinaria os padrões de comportamento de todos os integrantes da interação, possibilitando-a controlar sua conduta nos processos sociais, tendo por referência, o ponto de vista do todo integrado de sua comunidade, do outro generalizado (Souza, 2011, p. 376).

O jogo é, então, uma ilustração da situação em que surge uma personalidade organizada. Quando a criança adota a atitude do outro e permite que a atitude do outro determine o que ela fará, com referência a uma finalidade comum, ela começa a se tornar um membro orgânico da sociedade (Mead, 2010, 134). Chegamos a um “outro” que é uma organização de atitudes de todos os envolvidos no processo. Assim sendo, “o que é próprio do indivíduo é o seu *self* que internaliza mediatizadamente, pelo mecanismo de apropriação de atitude do outro, na forma do Outro generalizado” (Sass, 2004. p. 282).

**Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead**

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

Por certo, o conceito meadiano do Outro generalizado se constitui em um elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, é a forma concreta com que esta opera sobre aquele (Sass, 2004). O Outro generalizado e o outro significativo são referências à comunidade na qual o indivíduo interage para a produção de seu *self*. “O que vai formar o self organizado é a organização das atitudes que são comuns ao grupo. Uma pessoa é uma personalidade porque pertence a uma comunidade, porque assume as instituições dessa comunidade na sua própria conduta” (Mead, 2010, p.135).

Ademais, segundo Mead, o surgimento da consciência reflexiva e a emergência do *self* pauta-se na linguagem e na capacidade de comunicação. Como Souza (2011) ressalta, a teoria social de Mead, “ampliou a reflexão sobre o processo de interação social, significando a linguagem como elemento central para a formação social do self e da gênese constitutiva das identidades psicossociais” (p. 375). Os jogos infantis, quando oportunizam a imitação e trocas de papéis, se apresentam como fundamentais no processo de desenvolvimento do *self* individual, organizado no interior do processo social, nas relações desenvolvidas com os outros no mundo (Sass, 2004).

Para Mead, o *self* capaz de promover essa integração grupal, mas resistindo às atitudes coletivas e afirmando sua singularidade é constituído por dois componentes indissociáveis: o “me” e o “eu”. O “me” consiste na reprodução de reações socialmente construídas e organizadas, na internalização do outro generalizado, na identificação do sujeito com sua comunidade cultural. O “eu” é a reação inusitada, criativa e original do sujeito diante das ações da sociedade, transformando-a; representa as atitudes novas assumidas e criadas pelo indivíduo diante das reações sociais formalizadas. (Souza, 2011, p. 377)

Para Mead, na primeira etapa de desenvolvimento, o *self* é construído basicamente por uma organização de atitudes particulares de outros indivíduos, para com ele próprio, e de uns para com os outros. Na segunda etapa do desenvolvimento, o *self* é também formado por uma organização de atitudes sociais do grupo social, ao qual o indivíduo está inserido. “Só podemos ser nós mesmos se somos, também, membros nos quais há uma comunidade de atitudes que controlam as atitudes de todos. Só podemos ter direitos, se temos atitudes comuns”. (Mead, 2010, p.136).

Desse modo, o self atinge seu desenvolvimento completo mediante a organização das atitudes individuais dos outros em atitudes organizadas socialmente. “Quando a criança adota a atitude do outro e permite que a atitude do outro determine o que ela fará com referência a uma finalidade comum, ela começa a se tornar um membro orgânico da sociedade”. (Mead, 2010, p.134).

**3 JOGOS INFANTIS COM SUCATA: MEIOS PARA ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA**

Em especial, a partir deste tópico, com o objetivo de dialogar com dois outros estudos anteriores: *Bau Brincante* (D’Ávila; Cardoso; Xaxier, 2018) e os ateliês *Catadoras do Brincar*

**Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead**

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

(Cardoso, 2018), buscaremos ressaltar a importância dos jogos infantis, como experiência genuína, na formação de sujeitos críticos e reflexivos. O ambiente escolar, como um espaço vivo em transformação, mais do que simplesmente um espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e como os papéis são exercidos, afetando a qualidade de vida das nossas crianças.

Para Mead, a escola tem um papel importante na formação dos sujeitos críticos e reflexivos, condição indispensável para a cidadania da criança (SANT'ANA, 2005). Nos estudos realizados por Almeida (2015), é possível verificar que o interesse em torno do papel da educação infantil, já se fazia presente nas discussões sobre a infância, na década de 20, do século passado, no Brasil. A educação já era defendida como força propulsora do pensamento infantil, que tende a ser autônomo. Devendo o educador despertar na criança a imaginação, que é a sua vida psíquica.

Essa proposta de educação crítica e reflexiva se dedica a culturalizar a natureza, fazendo sobressair um tesouro que já está lá, ou seja, leva ao crescimento uma potencialidade presente. O espaço escolar é compreendido, ainda, como tempo/lugar instituído de elementos fundamentais do processo educativo, “com práticas de liberdade” (Freire, 1996) que são, de um lado, ações da criança, e, de outro, ideias e valores sociais representados pela experiência do adulto (Dewey, 1967).

Assim como Mead, o filósofo e pedagogo norte-americano, John Dewey, defende a educação escolar nesse contexto de experiência afirmando que, “para a escola fomentar o espírito social das crianças e desenvolver seu espírito democrático, precisava organizar-se como comunidade cooperativa” (Dewey, 2010, p.20). Desse modo, a experiência é a base para o início, como possibilidade, e é o equilíbrio, também, para atuar junto às crianças, a partir do que sabem e vivem.

[...] a experiência escolar por excelência deve se alicerçar na experimentação, pois esta permite ao indivíduo perceber, viver e manipular, para assimilar a seus esquemas de compreensão, de avaliação e de ação, os fenômenos da natureza, as relações entre coisas, pessoas e entre elas e objetos (Santana, 2005, p.69)

Para Dewey, nem todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Algumas podem, inclusive, negar a possibilidade de futuras experiências. Nas palavras do autor, “uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas” (Dewey, 1979, p.17). Daí a importância, para Dewey, de uma clara concepção do que seja experiência. “Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividades do tipo experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa” (Dewey, 1979, p. 16). Assim sendo, o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências.

Mas, há um outro aspecto da questão. A experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. Mas esta não é toda a história. Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam [...] dispensável repetir que a experiência não sucede no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E essas nascentes a alimentam constantemente (Dewey, 1979, p.32).

**Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead**

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

Nos jogos infantis, a criança experimenta múltiplas linguagens da vida; “já que a cultura infantil é um tecido de fios diversos: da cultura da família, da cultura criada por cada criança, a partir da sua natureza, da cultura da escola, da cultura dos seus grupos” (Friedmann, 2013, p.63). Tais experiências e formas culturais não brotam espontaneamente, já que emergem num recíproco movimento das produções culturais dos adultos para as crianças e das criações geradas pelas crianças nas suas interações.

A palavra “interação” exprime, para Dewey, um princípio fundamental para que se possa interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa. Se vivemos em um mundo, concretamente, vivenciamos uma série de situações em que existe interação entre o indivíduo e objetos e outras pessoas. Assim sendo, de acordo com Dewey, os conceitos de “situação” e “interação” são indivisíveis um do outro. Os ambientes são formados pelas condições, sempre em interação com os desejos, necessidades, propósitos e aptidões pessoais de criação das experiências. “Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói” (Dewey, 1979, p. 37).

Durante a realização do projeto Baú Brincante<sup>5</sup> e, num momento posterior, com os encontros formativos das professoras e pesquisadoras, no ateliê Catadoras do Brincar, pode-se ser percebido cenas de experiências genuínas, em que as crianças brincavam de alguma coisa (*play at something*), sem que os fins e os meios da atividade humana fossem previamente orientados. As experiências educativas válidas se sustentam nas capacidades e nos propósitos das crianças envolvidas, possibilitando sentido contínuo de crescimento e reconstrução da experiência. Para Tizuko Morchida Kishimoto,

[...] tais experiências permitem que as crianças aprendam a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas, e, isto ocorre, porque a brincadeira tem papel preponderante no ponto de vista de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo (Kishimoto, 2002, p.151).

Assim sendo, ressaltamos a necessidade de se cuidar de todas as condições que permitirão à experiência presente o seu sentido construtivo. Esse cuidado foi observado durante o desenvolvimento do projeto Baú Brincante, com especial atenção para o momento em que as crianças criaram seus jogos com os materiais não estruturados,<sup>6</sup> os quais refletiram em simulações do cotidiano, do ato essencial, que é o da troca, e que repousa antes de tudo no jogo e no fictício.

A fala de uma das professoras que participou do projeto Baú Brincante, descreve algumas das brincadeiras produzidas pelas crianças:

[...] Na construção da casa eles reproduzem muito a casa deles. Tal móvel é assim etc. *William* mesmo estendeu um TNT no chão e foi colocando os objetos. Eu sugeri para ele que colocasse um jarro e ele disse não; que não era assim na casa dele. Então, eles trazem a vivência deles, seja de casa, ou seja da rua. [...]. Na banda musical, eu falei com *Andrei*:- Oh! *Andrei*, você está vestido igual ao Carlinhos Brown do “The Voice Kids”. E, ele realmente estava bem

<sup>5</sup> Mais informações acerca deste projeto podem ser obtidas na obra “*Ludicidade, Cultura Lúdica e Formação de Professores*”, de Cristina D’Ávila e Tânia Fortuna (Org.), Editora CRV, Curitiba, 2018. Pp.63-85.

<sup>6</sup> O Baú Brincante continha os seguintes materiais: pneus, cordas, tecidos, papelão, cabo de vassoura etc

**Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead**

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

caracterizado para a apresentação de Carlinhos Brown. (risos) e eu achei bem interessante, porque estava aguçando o imaginário deles. (Prof. A - Dados do Ateliê Catadoras do Brincar – ago./17)

O relato dessa professora se revela na performance, conforme Figura 1 – Imitação do “The Voice Kids”<sup>7</sup>, quando as crianças estavam caracterizadas como os personagens músicos. Embora as brincadeiras tenham referências imediatas, não há, nessa fase, uma correspondência necessariamente real entre a atividade e o seu meio. Os gestos ou expressões que as crianças colocam nos jogos de papéis, não se trata de reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas, tampouco são culturas adultas diminuídas ou miniaturizadas. De qualquer modo, “nos jogos infantis prepondera o fato de que a criança utiliza suas próprias reações para formar o seu *self*. E esse é o modo mais simples de ser outro para a própria criança” (SASS, 2004, p. 246).

**Figura 1** – Imitação do “The Voice Kids’

**Fonte:** pesquisadora (2016)

A experiência genuína do brincar proporciona um amplo espaço para a expressão do que se possa imaginar, desde a réplica e a simulação de um objeto, pessoa, evento ou lugar, até ações que não façam “sentido”. Pois, “o motivo primordial da brincadeira é a performance estilizada de temas existenciais que imitam as incertezas e os riscos da sobrevivência, que envolvem as propensões da mente, do corpo e das células em formas de estimulação excitantes” (Sutton-Smith, 2017, p. 393-394).

A fala de outra professora que participou do mesmo projeto atesta as considerações apresentadas:

[...]Tem cenas tão reais da vida, que chocam. A criança age como se fosse um adulto, ela imita a perversidade de um adulto. Eu os vi como se eles estivessem agredindo os colegas, mas eu compreendi que, na brincadeira, eles queriam dizer: “Eu não sou uma arma. Eu não sou um ladrão”. A criança age como se

<sup>7</sup> O uso das imagens das crianças que aparecem neste artigo fora autorizado pelas famílias e com consentimento das crianças.

**Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead**

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

realmente, naquele momento de criar, ela estivesse reproduzindo o seu meio social. Eu fiquei observando o tempo todo e vi quando um grupo de meninos que estavam brincando de construir armas, largaram as armas de canos PVC e foram brincar de construir casas de papelão. Então, a construção das casas parecia o jogo muito mais importante e prazeroso. Eu achei bem interessante. [...]. (Prof. B - Dados do Ateliê Catadoras do Brincar – ago./17)

Os jogos infantis, a exemplo da brincadeira, com armas “se transforma em jogos de papéis; [...], é o estimulante simbólico necessário para o confronto sem consequências reais” (Brougère, 2004, p. 119). Haja vista, que a criança necessita de uma organização de papéis, senão não consegue jogar (Medeiros, 2016). Isto é, ao “assumir esses papéis, uma estrutura organizada surge, em seu interior, e o outro, dentro dela, responde a isso; ambos, então, levam adiante esse diálogo de gestos recíprocos” (Medeiros, 2016, p.19).

Na cena que se segue, na Figura 2- Jogo de polícia e ladrão, as regras foram, inicialmente, criadas pelas meninas; quando os meninos começaram a brincar de “ladrão” pegando, sem a autorização delas, materiais não estruturados que estavam sendo utilizados em seus jogos. Quando uma das meninas resolve assumir o papel de “policial” e os meninos de “ladrões”, surgindo assim um novo jogo infantil. Ao construírem as regras da brincadeira, as crianças “demonstram interesse pelo jogo e ajudam a superar as dificuldades”, como descreve Medeiros (2016, p. 109). Os conflitos gerados, diante das mudanças observadas nas brincadeiras, foram superados sem a intervenção do adulto. Esta experiência denota que as crianças não agem somente em resposta ao que acontece ao seu redor, mas que a sua ação também se converte em um novo estímulo para o outro.

**Figura 2 – Jogo de polícia e ladrão**

**Fonte:** pesquisadora (2016)

Segundo Medeiros, de acordo com Mead, a dimensão organizada é essencial para a consciência de si, no pleno sentido do termo. Para que “tomemos conhecimento de outro eu, enquanto eu, é necessário que tenhamos interpretado seu papel ou daquele com quem o identificamos em função de seus propósitos relacionais” (MEAD, 2008, p.220). No momento em que vive experiências genuínas, a criança cria regras, contesta, modifica, amplia e transforma: enfim, ela cria ideias sobre esse mundo, revelando carências, interesses e desejos.

**Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead**  
 CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

Na Figura 3 - Jogos de equilíbrio, segundo mais uma professora que participou do projeto Baú Brincante,

As crianças estabeleceram suas próprias regras, utilizando como materiais para o jogo: rolos de papelão e cabos de vassoura, criando regras comuns a todos; onde apenas três crianças deveriam ocupar o espaço, em cada rolo, utilizando os cabos como apoio para manter o equilíbrio. Aqueles que caíam, eram expulsos do jogo. Era uma gritaria! O primeiro grupo que alcançasse a linha de chegada, seria o vencedor. Observei direitinho e eles se esforçaram muito para não cair. (Prof. C - Dados do Ateliê Catadoras do Brincar – ago./17)

**Figura 3** – Jogo do Equilíbrio



**Fonte:** pesquisadora (2016)

Como nos esclarece Mead, a diferença entre os jogos infantis (*play*) e o jogo (*game*), é que no fim, no jogo, as crianças assumem uma atitude igual a de todos os outros envolvidos. Assim sendo, as atitudes dos outros jogadores, assumidas pelo participante, constituem-se em uma espécie de unidade e é essa organização que controla a resposta do indivíduo (Mead, 2010).

Diante do exposto, ressaltamos que o desenvolvimento do *self* envolve, sobretudo, a preexistência de um grupo social, no qual indivíduos se encontram em constante interação. “A formação do *self* aparece, dessa maneira, na relação do indivíduo com os membros do grupo ao qual ele pertence” (Mead, 1934, Apud, Salgado, 2012, p.89). Uma experiência, sem dúvida, genuína, que considera o outro no processo das interações.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A criança passa para o jogo e o jogo expressa a situação social na qual ela pode entrar completamente; a moral do jogo pode ter um domínio maior sobre ela do que a da família à qual ela pertence ou a da comunidade em que vive.*

*(Mead, 2010, p. 135)*

Antes de iniciar a apresentação das considerações finais, convém recordar que este artigo é fruto de um estudo teórico sobre a potência dos jogos infantis, enquanto atividade social, que, segundo Mead, assegura à criança a primeira organização do seu *self*. Seu objetivo foi inserir as contribuições da obra meadiana, sem perder de vista os dois diferentes sentidos que os jogos infantis apresentam, tanto como princípio educativo, quanto como atividade mediadora da formação do *self*.

Para o alcance deste objetivo, procurou-se analisar, com ênfase no caráter funcional que estes jogos assumem na organização da experiência da criança, a importância dos jogos infantis na formação global desta criança e no desenvolvimento do seu *self*. Buscou-se, ainda, abordar os jogos infantis (*play*), como meios para organização da experiência da criança, tendo por referência os estudos Baú Brincante e Catadoras do Brincar, cujos acervos permitiram capturar registros fotográficos e narrativas de professores sobre brincadeiras com materiais não estruturados.

Além disso, foram analisadas as noções de experiência e *self*, discutidas por John Dewey e Mead, com ênfase no sentido empregado por Mead, aos jogos infantis, ou seja, o de sua função constitutiva do *self* e da consciência de si. Outro ponto de interesse, alicerçado por Mead, e que foi destacado neste artigo, diz respeito aos dois estágios do desenvolvimento infantil: o estágio do jogo (*play*) e o estágio do jogo com regras (*game*).

Após apresentação do objetivo inicialmente estabelecido para este artigo, incluindo um breve resgate de informações, mediante as quais este estudo se fundamentou, seguem as considerações finais.

Este estudo permitiu concluir que o termo *self* se refere ao processo em que o sujeito se experiencia como alguém próprio, atua como um eu e se percebe reflexiva e conscientemente como um objeto de experiência. É nesse contexto, que se torna relevante o papel da imaginação na formação do *self*, como parte que torna possível ao sujeito a organização de suas experiências. Daí a importância de uma clara concepção do que seja experiência, haja vista, que o problema não é a falta de experiências, mas o seu caráter.

Constatou-se também que os ambientes sociais são formados pelas condições, sempre em interação com os desejos, necessidades, propósitos e aptidões pessoais de todos os envolvidos. O ato de brincar assume, portanto, papéis e personalidades distintas, de acordo com o desempenho de suas performances, conduzindo, assim, o pleno desenvolvimento do *self*. São esses papéis que levam as crianças a se envolverem em um relacionamento social organizado, nas interações sociais contínuas com o seu Outro generalizado.

Ainda pela observação dos aspectos analisados, conclui-se que a experiência genuína do brincar proporciona um amplo espaço para a expressão do que se possa imaginar, até ações que pareçam não fazer sentido. Levando-se em consideração esses aspectos, a palavra “interação”

**Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead**

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

exprime, sem dúvida, um princípio fundamental para que se possa interpretar uma experiência em sua função e força educativa, potencializando, assim, o desenvolvimento do *self*. Por fim, é inegável que a presença dos jogos infantis na escola desempenha um papel fundamental na formação dos sujeitos críticos e reflexivos, condição indispensável para a cidadania da criança.

**REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Jerusa da Silva Gonçalves. **Crianças e adolescentes institucionalizados na Bahia**: pontos e contrapontos de uma história de assistência e proteção à infância pobre no Estado da Bahia (1927- 2009). Tese (Doutorado em Educação). Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, 2015. p.67.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARDOSO, Marilete Calegari. **Catadoras do brincar**: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador, Bahia, 2018.

D'ÁVILA, Cristina Maria; CARDOSO, Marilete Calegari; XAVIER, Antonete A.S O brincar livre na escola ensino fundamental. In: D'ÁVILA, C; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores**. Editora CRV, Curitiba, 2018. Pp.63-85

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira, 6. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **John Dewey** / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p.: il. – (Coleção Educadores)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e Culturas Infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.  
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Depoimento para o GT: educação da criança de 0 a 6 anos. In: **ANPED- Caxambu Reuniões/25/gt07**. (Texto encomendado), 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 17/09/2008.

MEAD, George Herbert. **A brincadeira, o jogo e o outro generalizado**. Pesquisas e Práticas. Psicossociais 5 (1), tradução: Marília Novais da Mata Machado. São João Del-Rei, janeiro- julho 2010.

MEAD, George Herbert. **Mente, Self e sociedade** (M. S. Mourão, trad.). Aparecida, SP: (1934/2010). Ideias & Letras.

MEAD, George Herbert. O eu social. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 60, n. 2, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v60n2/v60n2a20.pdf>. Acesso em: 10/07/21

**Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead**

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

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.** Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016. 337f.

PIORSKI, Gandhi.. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar.** Editora Petrópolis, RJ, 2016.

SALGADO, Tiago Barcelos Pereira. A constante experiência do self: aproximações conceituais entre Dewey e Mead. **Verso e Reverso**, vol. XXVI, n. 62, maio-agosto 2012. p.83-91. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2012.26.62.03/1017>. Acesso em: 10/07/21.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. Experimentação, o jogo e a brincadeira como experiências formativas na teoria social de Mead. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, 13(2), p. 44-52, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39778>. Acesso em: 10/07/21

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. Psicologia Social na escola: as contribuições de G. H. MEAD. **Psicologia & Sociedade**; 17 (1): 17-28; jan/abr.2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822005000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000100010). Acesso em: 10 jul. 2021.

SASS, Odair. **Crítica da razão solitária: a psicologia social segundo George Herbert Mead.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SOUZA, Renato Ferreira. George Herbert Mead: contribuições para a história da Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, 23(2), 369-378. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/QNQ4cj9ktzLQT4dL8WcQYbp/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira.** (Revisão Técnica da Tradução de Tânia Ramos Fortuna). Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

**LA APORTACIÓN DE HANS JOAS Y LA POSTSECULARIDAD DEL PRESENTE. APUNTES SOBRE LA CREATIVIDAD DE LA ACCIÓN CON EL GENIO DE MEAD EN EL TRASFONDO**

[THE CONTRIBUTION OF HANS JOAS AND THE POST-SECULARITY OF THE PRESENT. NOTES ON THE CREATIVITY OF ACTION WITH THE GENIUS OF MEAD IN THE BACKGROUND]

**Ignacio Sánchez de la Yncera**

*isy@unavarra.es*

<https://orcid.org/0000-0002-4857-1385>

*Docente Ph.D. Universidad Pública de Navarra, Espanha.*

**DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8183](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8183)**

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

Caicó, ano 19, n. 1, 2026, p. 96-125

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8183](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8183)

Dossiê George Herbert Mead | Sessão Especial – Ensaio



**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la creatividad de la acción con el genio de Mead en el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

**Resumen:** Enfatizando la cuestión clave de la correspondencia recíproca entre lo social y la pluralidad de lo personal, esta obra rinde homenaje al enfoque de la realidad y al movimiento vivo de nuestra actividad social en ella que, con una intuición ontológica de gran profundidad, G. H. Mead (1864-1931) ofreció en su idea "expandida" de la naturaleza. El gesto reflexivo de este clásico, cuya fecundidad se extiende a través de múltiples disciplinas, nos invita a una exploración singular de la realidad que combina la atención a la sociabilidad, la reflexividad, la conciencia, la comunicación y la experiencia del tiempo en el presente con una formidable sensibilidad a la interdependencia, la interacción o el diálogo humano con él. Sobre estas bases, la intención principal de estas páginas acoge la reorientación de la teoría social que se nutre de la fuente del pragmatismo. La mejor elaboración al respecto es la de Hans Joas, el núcleo de cuya sociología es una teoría de la acción que reconoce la creatividad de los actores en situaciones contingentes, inspirada en la insistencia radical de Mead en el nexo íntimo que debe reconocerse entre individualización y socialización. Aunque el texto resalta el valor de tal enfoque para la teoría de la sociabilidad humana y para el problema de la coexistencia en democracia, solo puede lograr objetivos modestos por sugerencia, así como por propedéutica. Así, el artículo señala las razones por las que el resurgimiento de una observación sociológica profundamente inspirada por el reencuentro con Mead, como la teoría de Joas de la creatividad de la acción, nos permite un enfoque del mundo contemporáneo en línea con la tarea histórica. Además, el artículo cierra con un argumento de Javier Gomá, cuya indagación en el difícil esfuerzo de "ser contemporáneo" revela estar en sintonía con la sociología que surge de Mead y la "increíble modernidad" de su Pragmatismo (Joas).

**Palabras clave:** Creatividad; Acción; Individualización; Socialización.

**Abstract:** Emphasizing on the key issue of the reciprocal correspondence between the social and the plurality of the personal, this work pays tribute to the approach to reality and the living movement of our social activity in it that, with an ontological intuition of great depth, G. H. Mead (1864-1931) offered in his "expanded" idea of nature. The reflective gesture of this classic, whose fruitfulness is spreading across multiple disciplines, invites us to a singular exploration of reality that combines attention to sociality, reflexivity, consciousness, communication and the experience of time in the present with a formidable sensitivity to interdependence, interaction or human dialogue with it. On these bases, the main intention of these pages welcomes the refocusing of social theory that draws on the wellspring of Pragmatism. The best elaboration in this regard is that of Hans Joas, the core of whose sociology is a theory of action that recognizes the creativity of actors in contingent situations, inspired by Mead's radical insistence on the intimate nexus to be recognized between individualization and socialization. Although the text highlights the value of such approach to the theory of human sociality and to the problem of coexistence in democracy, it can accomplish only modest objectives by suggestion, as well as by propaedeutic. Thus, the article points out the reasons why the revival of a sociological observation deeply inspired by the reencounter with Mead, such as Joas' theory of the creativity of action, allows us an approach to the contemporary world in line with the historic task. Moreover, the paper closes with an argument by Javier Gomá, whose inquiry into the difficult endeavor "to be contemporary" reveals to be in tune with the sociology that springs from Mead and the "incredible modernity" of his Pragmatism (Joas).

**Keywords:** Creativity; Action; Individualization; Socialization.

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la creatividad de la acción con el genio de Mead en el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

\*\*\*

Con la cuestión capital de la recíproca correspondencia entre lo social y la pluralidad de lo personal en el trasfondo, este trabajo rinde tributo al entrañable enfoque de la realidad y del movimiento de nuestra vida social dentro de ella que, con una intuición ontológica de gran calado, G. H. Mead ofreció en su idea “ampliada” de naturaleza. El ademán reflexivo de este clásico fallecido hace ochenta años invitó a una singular exploración de la realidad que combina la socialidad, la reflexividad, la conciencia, la comunicación y, especialmente, la vivencia del tiempo en presente con una formidable sensibilidad para la interdependencia y para el diálogo de la humanidad con ella.

Con ese sólido apoyo circunstancial, la intención principal de estas páginas saluda el reenfoque de la sociología y de la teoría social que se inspira en el hontanar del pragmatismo. La mejor elaboración que se ha propuesto es la de Hans Joas, el eje de cuya sociología es una teoría de la acción que trata la creatividad de los actores en situaciones contingentes, y que se inspira precisamente en la radical insistencia de Mead en el nexo entre individualización y socialización. Aunque trata de poner de relieve el valor de un acercamiento de ese tipo a la socialidad humana, y especialmente al problema de la convivencia en democracia, el texto sólo permite cumplir objetivos acotados y modestos, de manera que su acercamiento tiene un carácter expresivo y propedéutico que demanda abordamientos de más calado.<sup>1</sup> Apunta, por ello, tentativamente las razones que ayudan a explicar por qué el reencuentro con Mead y el relanzamiento de una observación sociológica profundamente inspirada por sus intuiciones y por la honda conmoción actitudinal que éstas pueden provocar, como el que comparece en la teoría de la creatividad de la acción de Joas, permite destacar las virtudes de un acercamiento al mundo contemporáneo, como enclave de convivencia en plural, que se atenga a la disposición epistémica y a la actitud de vigilancia democrática que reclama la noción de pos-secularidad.

Por otra parte, el trabajo se cerrará en bucle, apoyado en un argumento de Javier Gomá, cuya obra fulgurante explica como ninguna otra el difícil empeño “de ser contemporáneo”.<sup>2</sup> Su lucidez permite descubrir que esa sintonía con Mead y con la sociología brotada de su influencia se debe en realidad a la “increíble modernidad” de su pragmatismo (Joas). El viejo Mead y la innovadora sociología de Joas asoman como extraordinarias compañeras a la hora de abordar el desafío (post-secular) de la convivencia mundial en la aurora del siglo XXI.

## **1 UN PRIMER ENLACE: G. H. MEAD. EL TESORO AMIGABLE DE SU MIRADA REFLEXIVA**

Como he dicho, un primer motivo para este trabajo es el saludo a la obra de George H. Mead, en su nonagésimo aniversario. Aunque la intención recta viene a honrar el recuerdo de ese clásico, al gigante de la intelección concreta y holista de lo social, el apoyo en algunos elementos medulares de su sugestiva aportación se convertirá, a la vez, en pilar de lo que se quiere decir aquí. En efecto, al tratar, aunque sólo sea someramente, sobre el efecto que la “mirada reflexiva”<sup>3</sup> de George H. Mead tuvo en mi propio modo de entender la sociología y, en general,

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

algunos de los asuntos centrales de la convivencia humana, nuestro tema aparecerá de rondón. Trato, en este sentido, de razonar la importancia que para el estudio de la vida social tiene una mirada como la suya, cuya atención al “mecanismo comunicativo” que nos vincula ha sido decisiva en el cambio de paradigma “de la producción a la comunicación”<sup>4</sup> en las ciencias sociales. Su enfoque de la socialidad ofrece razones de teoría social, bien fundamentadas antropológicamente, que hacen ver por qué, en realidad, “socialidad” y “solidaridad” se solapan. Un punto de vista de insondable repercusión para penetrar la entraña de la convivencia, en cualquier rincón de sus exigencias democráticas y, por supuesto, para abordar un desafío mayúsculo del escenario actual de convivencia democrática como es el de la post-secularidad.

En los escritos de Mead lo que más atrae es la fuerza de su acercamiento a la socialidad humana. Esa aguda inteligencia observadora suya que se para, con suma atención reflexiva, en las características centrales de los procesos de interacción natural, animada por una voluntad de “reflexión completa”<sup>5</sup>. Su ambiciosa mirada al conjunto de los procesos naturales incluía y situaba el misterio de la reflexividad humana, explorando a la vez el origen sicionatural de nuestra capacidad de comprensión racional de lo emergente que sucede en nuestro entorno y sus regularidades, y la de modular autocontroladamente las respuestas hacia éste. Dejando aparte su laboriosa reconstrucción conjetural de las condiciones de posibilidad para la emergencia de interacciones simbólicamente mediadas<sup>6</sup>, a lo que apunto ahora es a ese movimiento de atención que, además de reconocer la multiperspectividad del mundo objetivo, incluidas ahí las experiencias entramadas de los seres humanos (los dos sentidos de la socialidad<sup>7</sup>), contempla también las propias experiencias individuales (incluso las más innovadoras y contrafácticas) como partes de la realidad objetiva de la naturaleza. Las toma como experiencias de individuos que son parte de una sociedad más o menos altamente organizada y que entran o pueden entrar en conflicto, siempre en algún aspecto acotado, con las interpretaciones establecidas en ella. Hasta la propia actividad científica la presenta, con naturalidad, como una forma especial de actividad humana normal, en la que sólo se van depurando, a la vez, los controles y la invitación a la creatividad autocorrectiva. De ese modo, su mirar no sólo revela una singular concepción de la ciencia y de los procedimientos democráticos de gestión de los problemas sociales, sino que los ve como métodos de control que refinan y culminan un proceder de la naturaleza que, en los tramos evolutivos de la conducta social humana, “se vuelve” paulatinamente “autoconsciente”. Esa entrañable visión del despliegue de nuestra vida social en medio de los procesos naturales, que le hace hablar de una naturaleza “ampliada”, alimentó, al final de su vida, su interpretación de los sofisticados hallazgos de la física einsteniana, como un ejemplo diáfano, precioso, de la operatividad interspectiva de las mentes humanas en medio de los procesos naturales y de sus consecuencias. Toda una revisión de los cuadros de la objetivación desde la intersubjetividad comunicativa. Así es, dicho sumariamente, como en mis trabajos he explicado esa idea de la “reflexión completa”<sup>8</sup>, en la que pensaba cuando titulé mi monografía *La mirada reflexiva de G. H. Mead*<sup>9</sup>.

Aquella etapa de mi investigación abordó ya, por tanto, la extrema reflexividad explicativa y justificativa que incorpora el estudio de la socialidad en Mead. Recientemente, treinta años después, me tocó regresar sobre el sentido de la obra meadiana en su conjunto. Al presentar la edición española de *The Philosophy of the Present*, procuré disponer a los lectores para abordar un libro especial<sup>10</sup>. El trabajo exprime la aportación de Mead a la teoría social en relación con la vivencia del tiempo y de la emergencia de lo nuevo. Incidiré sintéticamente en lo que quise destacar. Lo primero, una lección básica para el saber vivir. Mead la ofrece en sus acercamientos, cargados de sentido sociológico, a la estructuración de la experiencia humana, sus problemas y sus frecuentes autoengaños: tenemos que aprender a abordar los presentes concretos, a

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la creatividad de la acción con el genio de Mead en el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

apostarnos en ellos. Destaca sobremanera la enseñanza de que la experiencia se hace paso a paso, con avances hacia un mundo desconocido y que la conciencia ha de estar alerta en presente, para tantear el siguiente salto, incierto pero bien acotado, a un futuro inédito; a otro presente. Pero al reparar en ello Mead no exagera la importancia de la conciencia en nuestra conducta práctica. Quiere explorar la dimensión esencial de la relación de nuestra conducta con la conciencia, y la enorme repercusión que pueden tener sobre ella las ampliaciones de nuestra conciencia de interdependencia<sup>11</sup>. En todo caso, destaca su advertencia de lo novedoso de nuestros pasos adelante. Mead nos emplaza ante el valor precioso de cada “presente”, el del caso.

En este sentido, su innovadora teoría de la socialidad —de la interacción social humana— re-descubre la actividad de la ciencia moderna, a la que llama “constructiva”. La explora en su carácter de actividad social, que atiende los “problemas”, los “hallazgos”, soluciones y reformulaciones que se nos plantean y que experimenta; pero tratándolos siempre como acontecimientos ejemplares de la práctica vital. Su cuidadoso análisis puede, por ello mismo, iluminar nuestra vida ordinaria en la naturaleza y hacer que la entendamos mejor. Porque nuestros lances y estados vitales —en último término prácticos— son siempre los que demarcan el sino del presente, su círculo problemático. Nos entregan los auténticos problemas: los que nos urgen aquí y ahora. Mead califica de “constructiva” la concepción moderna de la ciencia, precisamente en la medida en que consiste en la apuesta por un depurado ejercicio de puesta en común de “la libertad creativa de la inteligencia”<sup>12</sup>.

Ése es a mi juicio el Mead central. Se trata, en el fondo, del mismo Mead “convencional” —ampliamente mencionado en las ciencias sociales— pero redescubriendo la hondura y el alcance de su concepción de la socialidad. Es especialmente en su trabajo sobre el método científico y el pensador individual donde critica la escasa insistencia en la novedad “factual”, “presente” de las realidades emergentes en muchas de las interpretaciones usuales (y deterministas: “metafísicas”, dice) de la ciencia, alejadas del estricto sentido vital, “práctico”, que tienen las observaciones y las preocupaciones científicas. Pero el ataque se dirige a todos los enfoques (finalistas y positivistas) que, al sesgar el peso hacia lo antecedente o hacia lo porvenir en las explicaciones de los fenómenos, desatienden su novedad emergente, y, sobre todo, tapan el arco de intersubjetividad —donde el testimonio subjetivo del encuentro con lo inédito es ineludible— que caracteriza la estructuración efectiva y constante de la experiencia. En este sentido podemos destacar algunos pasajes donde Mead refuerza ejemplarmente la idea de intersubjetividad, precisamente mientras subraya la inequívoca relevancia de los testimonios de la creatividad personales en la ciencia:

“Una vez más la ciencia avanza a través de las experiencias de los individuos, experiencias que son diferentes del mundo en el que surgieron y que se refieren a un mundo que todavía no existe en lo que a la experiencia científica concierne. Pero esta relación entre lo viejo y lo nuevo no lo es entre un mundo subjetivo y un universo objetivo, sino un proceso de reconstrucción lógica mediante el cual, a partir de las excepciones surge la ley nueva para remplazar una estructura que se había convertido en inadecuada”.<sup>13</sup>

Aun cuando trate cuestiones científicas de base, en sus trabajos borbotea, pues, una lección de índole ética, la dimensión normativa de ese mirar. Al tratar Mead la tarea del “presente” en su entereza, nos topamos con muchos niveles de su “mirada reflexiva”. El pragmatista invita a tomar cada presente como oportunidad con toda su contingencia; como una

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

oportunidad para explotar las condiciones y obtener, así, al abordarlo con todo su espesor en los lances ordinarios, el máximo rendimiento vital de nuestra socialidad. Incluso invita a ver la actividad científica como una forma altamente evolucionada de actividad natural que apuesta por la “inteligencia imparcial” de los acontecimientos y de las situaciones problemáticas; como un complejo dispositivo de actividad social controlada<sup>14</sup> en medio de la naturaleza. Pero ese planteamiento se presenta en paralelo al que, en otro plano, propone para la comprensión de la institucionalización de la democracia, como procedimiento de gestión participada de los asuntos comunes<sup>15</sup>. Ve en ambas las formas superiores de ejercicio de la razón práctica. Son maneras de ejercerla que se ven especialmente reforzadas por el activo reimpulso de la entrada en danza de la intersubjetividad. Pero desde la perspectiva de Mead lo que importa reconocer es que en ellas se sustancia esa exigencia del reconocimiento de la intersubjetividad de lo intersubjetivo que la socialidad acarrea por todos sus ángulos y capas. Son reforzamientos de los controles colectivos (intersubjetivos) de las conductas que las comunidades históricas van hallando y perfeccionando para asir mejor las oportunidades que las situaciones —cada ocasión— nos brindan para re-plantar esos pilares compartidos donde estriban nuestra capacidad de acción creativa y nuestra propia autoconfianza en respuesta ante la multiplicidad de lo real y de lo vivido.

La densa presencia de la intersubjetividad en los apuntes que hemos hecho redobla su fuerza con la imagen, poderosa, que Mead ofrece de la interdependencia individuos– sociedad en otro escrito de unos años antes, cuando toma la vida social como un “*organismo de personalidades*”. Esta idea tan plena irrigará y fecundará la imponente convicción con que ha nacido la sociología más brillante de nuestro tiempo. Por eso mismo en ese reciente ensayo he querido sacar desde ahí todo el partido posible a la reconstrucción de la cuestión de la identidad que ofrece la sociología de la creatividad de la acción de Joas. Se trata de hacer visible la riqueza que se deriva de un acercamiento a lo social que asuma con radicalidad esa mutua correspondencia entre individualización y socialización, que se refleja en la imagen reconstruida que ofrezco de la idea de Mead, la cual dice que lo *social es un organismo en ciernes de personalidades en ciernes*<sup>16</sup>. No me cabe duda de la inescusable radicalidad con la que, desde ahí, la sociología de Joas, firmemente asentada en los conceptos de “creativity of the action” y de “intersubjectivity of the reason”, surge con una rotunda convicción acerca del carácter imperativo de las fórmulas democráticas de gestión de los escenarios de la socialidad.

Debo advertir que soy plenamente consciente aquí de mi manejo de un auténtico ‘palimpsesto’ (Gennette),<sup>17</sup> mi empleo de un fenómeno de hipertextualidad, del que con mucho acierto ha hablado Gomá, donde la embrionaria aportación sociológica de Mead resulta extraordinariamente iluminada, reconstruida y prolongada por avances sobresalientes en el estudio explícito de las cuestiones fundamentales de la sociología llevadas a cabo después. La versión que yo ofrezco es más concreta, porque me quedo, por su superioridad palmaria, con las aportaciones realizadas por el teórico alemán Hans Joas. Se trata de un ejemplar juego de hipertextualidad imitativa (muy seria)<sup>18</sup> que no debemos perder de vista aquí. Yo mismo, la relanzo con mi propia maniobra, que sugiere algunas mejoras de la que es una de las avenidas mayores de la construcción de teoría social de nuestra época. Ése es el sentido que tiene también la sugerencia que hago de la fertilidad del complemento de la mirada de Gomá hacia el eje axial de la socialidad, y que él localiza en su refinadísima idea de “imitación de prototipos”<sup>19</sup> —ese inmenso poder que, en la intimidad misma de lo social, la imitación de modelos ejemplares despliega, indispensable, permanentemente sobre el ánimo y el corazón de los seres humanos<sup>20</sup>—, la cual, a mi juicio reimpulsa la teoría intersubjetiva de la comunicación<sup>21</sup>, es decir, el examen del “mecanismo intersubjetivo de la socialidad humana” incoado por G. H. Mead.

## 2 OTRO PILAR FELIZ: HANS JOAS. UN CONTEMPORÁNEO QUE RELANZA LA SOCIOLOGÍA DESDE EL HONTANAR MEADIANO

Avancé que mi segunda intención es celebrar el reenfoque de la sociología actual surgido del hontanar meadiano. Es una segunda capa, colindante y complementaria con la primera. He advertido que estamos en plena hermenéutica en tono mayor, en el fuego cruzado de una “intertextualidad imitativa” que tomo completamente “en serio”.<sup>22</sup> A mi juicio ese cauce de la tradición meadiana, re-brotada desde Europa a partir del formidable trabajo de Hans Joas, presenta ya resultados que lo convierten en la fuente de sociología más luminosa, de mayor poder descriptivo, explicativo e interpretativo de la que disponemos en este comienzo del siglo.

La sustancia de esta parte cumple el propósito de destacar el carácter axial de la revisión de la sociología fundamental elaborada por Hans Joas. A mi juicio, su tratamiento de la problemática central que establecieron las figuras de la tradición clásica de la sociología,<sup>23</sup> al reelaborarla con su productiva exploración, reinterpretación y sistematización de los motivos centrales del pragmatismo meadiano, ofrece una extraordinaria base para comprender y explicar nuestra convivencia definitivamente globalizada en la complejidad de sus encuadres. Se ha convertido en una vía indispensable para la renovación de la teoría social.

Permítanme “agolpar” primero lo esencial. Su convincente concepción de la actividad y de la activación social se inspira en la radical insistencia de Mead en el nexo entre individualización y socialización. Como dije al comenzar, a mi juicio, la cuestión capital es la recíproca correspondencia entre lo social y la pluralidad de lo personal. También adelanté la pertinencia enunciativa, al respecto, de esa imagen sintética que, remedando a Mead, viene a afirmar que *lo social es un organismo en ciernes de personalidades en ciernes*.<sup>24</sup> Nuestra exigente elaboración conceptual debe ceñir bien esa trama enramada de personalidades en formación, cuyo porvenir personal es interdependiente e indiscernible de los demás. Ni que decir tiene que la idea de socialización de uso general se tambalea desde ahí con una sacudida sísmica. Pero me temo que no sólo su concepto. También los de institucionalización, individuación, identidad, rol, organización, poder, etc., (y barrunto que varios más) se conmueven desde la raíz, reclaman nuevas cimentaciones. Como siempre, un elevado nivel de modulación de la atención requiere un “trabajado” desarrollo de los conceptos. Pues bien, mi tesis es que nadie se ha acercado tanto como Joas a refinar el arsenal conceptual de la sociología en esa dirección.

Trabajo en la convicción de que para entender bien lo social conviene partir de una imagen conmovedoramente sintética. La que Mead llegó a formular, y a la que me estoy refiriendo, decía: “la sociedad es *un organismo de personalidades*”<sup>25</sup>. Esa ideación suya muestra las tramas de interacción situacionales y los grupos o comunidades a los que uno pertenece o se refiere como la fuente de alimentación principal de la propia personalidad<sup>26</sup>; pero ésta es, a la vez, indiscernible de su visión, complementaria e indispensable, de que la(s) persona(s) enracimadas constituimos propiamente lo social. Si se concibe con radicalidad que la identidad personal está continuamente haciéndose, y que ella misma es inseparable de sus contextos intersubjetivos, la correlatividad de todas las grandes cuestiones de la vida social y de la vida personal se vuelven patentes.<sup>27</sup> Pero captarlo exige extremar la sensibilidad por la interdependencia y, sobre todo, por las consecuencias prácticas que se deben extraer según se vaya cayendo en la cuenta, y profundizando, en nuestro interdepender en un interior único de socialidad. Tal toma de conciencia es decisiva para un estudio bien orientado de los procesos de individualización y de formación de la personalidad tratados en correlación con los procesos de socialización o de

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

configuración de los escenarios particulares y los más amplios del juego social; y, por consiguiente, también proporciona la perspectiva para explorar las claves de activación de las organizaciones sociales. Por esa misma razón el recuerdo de estos refinamientos conceptuales y epistemológicos, e incluso el hecho de blandirlos, es especialmente oportuno en el contexto específico de colaboración que dio pie a las contribuciones a este libro, estrechamente vinculadas a nuestra discusión previa sobre los rasgos distintivos del actual desafío democrático, al que incluso hemos querido llamar ‘postsecular’ en atención a la relevancia que aprendemos a reconocer a los contextos credenciales efectivos donde se fraguan nuestras identidades diversas –las personales y las colectivamente participadas–, que se antojan inevitables<sup>28</sup>. Aunque parezca en principio que sólo pueden afirmarse de una manera arisca y polémica, constituyen en todo caso la policontextualidad, donde se alimentan los procesos formativos de las identidades diversas, las personales y las otras, que florecen con el florecer mutante de la convivencia democrática<sup>29</sup>. No otro parece ser el suelo nutricio donde tengamos que instituir las nuevas modalidades de la convivencia democrática que hemos de estrenar en la era postsecular, si estas quieren evitar el rostro cadavérico, fantasmal, con que se nos presentan los entramados institucionales y sus gestores, cuando sus derivas desconectan del sentido vital de las comunidades a las que se deben y que se dotaron de ellas para canalizar su palpito vital y la articulación de sus apuestas, y de todas sus respuestas que se alargan en pos de un porvenir convivencial solidario y vividero .

La representación personal que he construido al respecto, partiendo del enfoque de la realidad natural como naturaleza ampliada y de la acción conjunta de los seres humanos que formamos parte de ella que proporciona la “mirada reflexiva” de G. H. Mead, cabe sintetizarla en torno a dos imágenes que vengo empleando hace algún tiempo en mi sociología. Son imágenes complementarias: el mundo como “un interior único” y la “intimidad de lo social (o de la socialidad)”. He usado en concreto esta última idea para designar rasgos centrales de la socialidad humana. Quiere radicalizar en su propia línea la sugerencia de Mead de concebir a la vez y en mutua implicación el self y lo social, llevándola hasta el final como intimidad (e intimación) de lo social<sup>30</sup>. En el corazón de todo esto está ese empeño de “reflexión completa” sobre el que hablamos.

Me he ocupado de este asunto en dos pasos. En el primero, traté sobre el calado de la aportación meadiana a la comprensión del sujeto como social a rádice. Quería reparar lo que llamo el “síndrome adolescente de la modernidad”, que en el plano epistemológico y en el moral tiende a enfrenar el sujeto al objeto (y al mundo), y en el que tendieron a embarrancar los clásicos de la sociología. Retomaba la tesis de que el problema radical en sociología es encarar la correlatividad de sujeto y sociedad<sup>31</sup>. El objetivo es fundamentar la centralidad del concepto de socialidad y destapar la trampa que esconde la habitual concepción de la socialización, que pierde de vista la condición social de la persona y despersonaliza inadvertidamente lo social; y el desafío, concebir toda la sociología en clave de acción colectiva y creativa, incluidos los temas clásicos de la alienación y el poder. Lo hago con un ademán propio, aunque de inequívoca herencia meadiana, pero insisto en que estamos en un juego palimpsesto con efectos contundentes de prolongación de sentido. El segundo paso, al que me refería, y que aún debe madurar, es el que apunta al concepto de “intimidad de lo social” como clave de una sociología que une las ideas de lo íntimo y lo público y descubre el propio ámbito de la deliberación y de la formación de la voluntad colectiva como la intimidad misma de lo social y como la instancia donde constantemente está jugándose el autoajuste de la vida colectiva como vida en común<sup>32</sup>. No hay que insistir, me parece, en que un planteamiento de esa naturaleza puede ayudar a activar los cambios de disposición y de mentalidad necesarios de los responsables de las instituciones y

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la creatividad de la acción con el genio de Mead en el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

organizaciones sociales de todo género, y de la propia ciudadanía que articula sus fórmulas de actividad convivencial a través de ellas, para que las instituciones democráticas no pierdan (o lo recuperen enseguida) su empalme con las aguas profundas de las realidades vividas —plurales, diversas, cambiantes, tantas veces imprevisibles— a las que responden, y procuren reajustarse idóneamente a ellas de manera constante. No puede haber duda de que dicha disposición necesita de retratos vigorosos y severos de su estar siendo y su querer ser, cuya procura sólo la garantizan los rigurosos procesos participativos de autoexamen y de puesta en discusión del sustrato de la actividad institucional y de sus organizaciones, así como el indispensable reajuste efectivo y atinado de su actividad a los objetivos que las legitiman; algo imposible si las instituciones y organizaciones sociales no se nutren abiertamente y con creciente naturalidad en los mundos credenciales efectivos de la socialidad viva, plural, disruptiva, mutante que es la única fuente posible de su legitimidad. Por eso mismo venimos trabajando sesudamente en las exigencias de un escenario pos-secular.

En todo caso sostengo que la mejor elaboración de una sociología que trata de medirse con esa imagen de lo social y precisarla en un nivel más alto de abstracción, como el que nos pide el intento de medirnos con el convivir de nuestro siglo, se la debemos a Hans Joas, el eje de cuya sociología es una teoría de la acción que trata con la creatividad de actores que, en situaciones contingentes, siempre nuevas, establecen o disputan en común metas y caminos al paso de sus actividades entrecruzadas, constituyendo de ese modo no sólo sus marcos convivenciales sino sus propias autoconfiguraciones identitarias. Es un desarrollo de esa idea de Mead que ve las colectividades a las que uno pertenece o con las que uno enlaza como la fuente de alimentación principal de la persona, pero, a la vez, que la(s) persona(s) enracimadas constituyen propiamente lo social. Trataré de repasar, poco más que enunciativamente, algunas de las principales aportaciones de Joas, que a mi juicio han adquirido una importancia que llamaré “definitoria” en el curso de la historia epistemológica de las ciencias sociales.

La primera concierne a su revisión, de capital importancia, de las bases de la teoría sociológica de la acción. En ella es crucial el punto de partida, impregnado del enfoque pragmatista de la actividad humana. Soy, con todo, plenamente consciente de que abordé este asunto reconstructivamente, empleando en gran medida los luminosos planteamientos de Mead de una manera que a él se le escapaba. Por eso mismo he hablado antes de palimpsesto. Y es que cuando se percibe mejor lo que hay de radical novedad en el pensamiento o en las propuestas teóricas es cuando su potencia elucidadora la subrayan los más selectos brotes de pensamiento y de inteligencia renovada que aparecen después, en su cadena de influencias. Así, Joas dice: "cuando no se reconoce la posición central que la creatividad de la acción ocupa en su teoría las partes mejor conocidas del marco teórico propuesto por Mead resultan ininteligibles";<sup>33</sup> pero esto sólo puede decirlo una vez que su contundente renovación de la teoría sociológica de la acción ha conquistado una nueva atalaya para la comprensión y la explicación de las tramas de actividad social. Por ello, es muy conveniente que atendamos ahora a la acotación que Joas hace un poco más adelante, y como de pasada, pero convirtiéndola en un relevante preámbulo a su repaso de los aportes y carencias de la aproximación de los clásicos a lo que él llama la creatividad de la acción. Reclamo atención especial hacia ella, porque es genuinamente propia de su estilo intelectual, siempre portador de una poderosa carga de sensibilidad epistemológica hacia los efectos de ampliación de los umbrales de penetración multidimensional de la mirada sociológica que producen, con sus sacudidas, los hallazgos teóricos: Una vez que uno ha resultado sensibilizado por el pragmatismo para percibir esos rasgos de la acción que no pueden atraparse simplemente con las alternativas de la acción racional y la obligación normativa, es posible

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la creatividad de la acción con el genio de Mead en el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

descubrir en los escritos de los teóricos fundadores de la sociología los diversos motivos germinales de su correspondiente aprehensión de los momentos creativos de la acción.<sup>34</sup>

Detengámonos sobre todo en el detalle, obvio, de que lo que Joas sugiere es que, precisamente en contacto con el pragmatismo, activa uno su atención de manera que pueda reparar en aspectos desatendidos o sencillamente secundarios que, de pronto, ganan una relevancia que no tenían; como si nos librasen de las escamas que cubrían nuestros ojos. Pero a nada que conozcamos la historia de la recepción del pragmatismo, tendría que haber precisado, así mismo, el eslabón que faltaba en esa cadena de efectos de la que habla. Su modestia se lo impide, porque es precisamente su posición innovadora, que postula la centralidad de la creatividad de la acción en la configuración de los cuadros de actividad social, la que produce ese efecto “sensibilizador” para que la imaginación teórica capte dicha dimensión inédita.

Es cierto que él insiste, con toda claridad, en la potencia de esa inspiración. Como cuando dice que el Pragmatismo “no solo abandona la idea de los individuos como originariamente aislados, sino también las restricciones de una concepción de la comunicación que la entiende como coordinación con referencia a metas establecidas”.<sup>35</sup> Pero, en realidad, es Joas quien, con su dominio magistral de los temas centrales de la construcción teórica en sociología, es capaz de poner los acentos justos en las cuestiones reveladas por estos autores, y las convierte en elementos básicos de su propio esfuerzo de reconstrucción del edificio sociológico sobre la base de una teoría renovada de la acción social.<sup>36</sup> Así, cuando, en ese mismo pasaje, Joas dice que lo que resulta decisivo son “la creatividad colectiva en la constitución de los valores ideales, y la creatividad individual a la hora de especificar abductiva y no deductivamente esos valores a fines de acción concretos”<sup>37</sup>, y pasa a hablar de la centralidad que los mencionados pragmatistas confieren a la experiencia estética, el sociólogo alemán está fijando el punto de apoyo con el que opera en su reconstrucción de toda la teoría de la acción.

No otro es el punto –otra vez capital– desde donde Joas aborda su relectura de teoría clásica de la acción; su caballo de asalto a la teoría de la acción en su primera obra maestra. Aunque, como lo hizo ver el propio Parsons, los clásicos de la sociología se enfrentaron denodadamente contra el modelo de la “acción racional” sostenido por la economía política clásica, y trataron de superarlo, en el fondo, todos ellos siguieron presos de su idea central de “racionalidad”, haciendo en buena medida a la sociología posterior “rea” de ese modelo, que no es otro que el de la utilidad racional, que algunas corrientes actuales estandarizan, aparentemente con supina ignorancia de que se trata del modelo más primitivo e ingenuo de explicación de la acción “racional y libre” del que disponemos<sup>38</sup>.

Citaré un delicioso y escueto pasaje que no puede ser más expresivo en relación con todo esto: “como salvaguarda frente a los peligros utilitaristas de la teoría de la acción racional, dice Joas, la teoría de la acción racional de los teóricos que fundaron la sociología recurrieron a Kant y a su noción de la acción moral libre. Aunque esto no sea todo el asunto [...] podrían bastarnos”.<sup>39</sup> Pues eso. Bien sabemos que el propio Parsons marcó la sociología del siglo XX con su intento de contrarrestar el utilitarismo de la teoría de la acción racional compensándolo con su normativismo culturalista, dando –a mi modo de ver– con una deficiente teoría de la socialización. Podrían parecer éstas simples acotaciones de historia intelectual. Pero el texto escogido concentra algunos de los rasgos principales de la propuesta, formidablemente innovadora, de la sociología de la creatividad de la acción de Joas, la cual gira, como habíamos ido viendo, desde ese estrecho ancho de banda del que hemos hablado, a un replanteamiento radical con la dimensión creativa de la acción colectiva en vanguardia<sup>40</sup>. Insistamos: para Mead, el punto crucial estriba en la creatividad colectiva a la hora de la constitución de los valores ideales y la

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

individual en la especificación abductiva de esos valores para fines concretos.<sup>41</sup> Por supuesto que también en ese aspecto Joas se apoya en nuestros pragmatistas. “La enfática noción de la democracia que Mead y Dewey emplearon durante toda su vida expresa el ideal de un orden social y de una cultura en los cuales la formación colectiva de la vida en común se acerca a ese ideal de un significado experimentable. Dicha noción es una condición previa para entender a Mead”.<sup>42</sup>

Lo destacable es que esa luminosa perspectiva, que rescata “activado” por el pragmatismo, Joas la revierte sobre los propios sociólogos clásicos, mediante un elaborado proceso de “formulación prudente” de una teoría renovada de la acción<sup>43</sup>. Y al hacerlo, Joas encuentra, cómo no, en los análisis sustantivos de Pareto, Weber, Simmel y Durkheim o de los anticipados por Marx, algunos hallazgos equivalentes (lo carismático, lo efervescente, lo revolucionario) a los obtenidos mediante una teoría explícitamente elaborada con el elemento de la creatividad con los que aquellos pensadores trataron de encontrar salidas para la crisis sociocultural de su tiempo<sup>44</sup>.

Pero en realidad Joas está replanteando el modelo y zanjando las oscilaciones habituales entre determinismos ambientalistas exógenos, las compensaciones racionalistas de matriz individualista y los normativismos. La teoría de la actividad social pedía un modelo más completo. Estamos ante un desarrollo original, de gran potencial elucidador de la socialidad interactiva e interdependiente embrionariamente apuntada por Mead, y que, como el propio Joas dice, desborda de suyo los enfoques clásicos de la sociología, en la medida en que éstos siempre acaban confundiendo “la sociedad” con su estructuración reglamentada, como si fuera externa y opuesta a la libertad y a la creatividad individual y colectiva. El sociólogo alemán ve claro que las serias limitaciones del modelo usual de la acción empleado en sociología se trascienden cuando el problema del orden social se plantea desde el punto de vista que atiende al origen de las instituciones y de la génesis de la cultura<sup>45</sup>. Pero de esto se tratará sucintamente después.

La apretada madeja de movimientos reflexivos que Mead lleva a cabo prolonga pluridireccionalmente la exploración de la reflexividad humana, y de lo que él llama el mecanismo de la socialidad, que, como ya sabemos, no es otro que su decisiva explicitación de esa clave de la intersubjetividad que encuentra en la comunicación, entendida como un proceso de “taking the role of the other”. Esta cuestión la aborda Joas con especial productividad teórica, al acercarse al “mecanismo de la socialidad humana”. Seguramente esa vertiente del trabajo es bien conocida, y no sería muy necesario insistir en ella. Sin embargo, sí quiero destacar la importancia similar de otro ejemplo de trabajo joasiano –pura formulación prudente– que es su revisión del estatuto teórico de la teoría de roles<sup>46</sup>, que veo en completa conexión con sus trabajos –medulares– en la reelaboración del concepto de “self” (toda la teoría de la identidad tal como la ve Joas) y su revisión capital de la teoría del origen de los valores. Veo estos tres trabajos completamente concatenados<sup>47</sup>. Joas también lo ha visto, aunque a mi juicio de una manera mucho más sistemática y elaborada que como la veía Mead.

Sabe Joas que hay dos problemas centrales. Por un lado el de la constitución y consistencia de los elementos de lo social. El otro es el de su renovación y cambio. De ahí su demora en las cuestiones del origen del *self*<sup>48</sup> y de los valores que le vinculan motivacionalmente, constituyendo a la vez el núcleo –el “punto” diríamos imitando a Joas– atractor y vinculatorio de los medios sociales<sup>49</sup>. Pero también se ha dedicado de lleno a la segunda problemática central, que es la de cómo esos elementos los “selves- enramados-en-el-organismo-social” cambian –se individualizan– y, cómo cambia, a su vez, ese complejo organismo social –hecho de ellos, de esos procesos de individualización de los selves–; cómo éste muda su propia constitución. Pero todo

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la creatividad de la acción con el genio de Mead en el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

esto lo ha hecho a partir de una singular exploración del mecanismo de la socialidad, del mecanismo de la comunicación, basada en expectativas recíprocas y susceptibles de ser generalizadas y de servir de eje de articulación de la socialidad, asunto central de toda su investigación sobre la obra de Mead.

Es ejemplar en este sentido el calado que tiene su propio replanteamiento del concepto de rol que, a mi modo de ver, voltea el carácter estático de muchas visiones asentadas que arrastran, por ejemplo, las ideas ordinarias sobre la estructura social. A mi juicio esas epistemes estáticas tienden con frecuencia a convertirse en último término en generadoras de una lamentable mentalidad de esclavitud ante las circunstancias. Su advertencia acerca de la necesidad de atender a situaciones en lugar de a “posiciones”, y concretamente a situaciones que hay que ver desde el principio abiertas a juegos recíprocos de respuestas abiertas, llenos de contingencia, incertidumbre e imprevisibilidad, para entender las claves de la interacción social es capital<sup>50</sup>. Pero las virtudes de esa teoría son muchas. Otras tantas reúne su reconceptualización de la identidad o su explicación de la entraña de los cuadros de situación que permiten explicar cómo adquirimos – individual y colectivamente – compromisos de valor y cómo los renovamos. Pero no conviene en absoluto perder de vista esto: lo que en realidad se está produciendo es un formidable cambio, en profundidad, en la articulación de la teoría del cambio social.

Son los avances en la teoría del cambio social y de su gestión democrática que induce Hans Joas haciendo sociología de primer orden a partir de su énfasis en los momentos contingentes, pero estrictamente agenciales, creativos, de las tramas de la acción colectiva, y revisando a fondo esa terca teoría que confunde el cambio social con la complejización diferenciadora. Es una delicia ver cómo una mirada así para en seco ese dibujo que las ciencias sociales trazan, desde ahí, desde la idea de la (inevitable) marcha de los asuntos convivenciales y que genera, una vez más, una mentalidad esclava e impotente. Toda una astenia antidemocrática. El tema de la razón y de lo razonable se vuelve, entonces, debatible en términos de deliberación democrática. Puede que de ese modo hilemos una clave de desdiferenciación que venga a reducir la indefensión de las colectividades a la hora de sujetar en la esfera pública política las lógicas centrípetas de los ámbitos diferenciados (autopoiéticos o autorreproductivos) con sus problemas emergentes, sin que nos quedemos inermes, como las del mercado o la administración de justicia o la educación o la ciencia experimental que ha descrito con tanto ingenio Niklas Luhmann como derivas irremediables de las sociedades complejas.

Son pilares para construir la sociología que necesitamos, tal vez una entendida como teoría de la “intimidad de lo social”<sup>51</sup>, caracterizada por el descubrimiento del ámbito de la deliberación y de la formación de la voluntad colectiva como la instancia donde se libra constantemente el autoajuste de la vida colectiva como vida en común, el juego intrínseco de la socialidad que se refuerza o se debilita en su tarea de integración de lo diverso que le es constitutivo. No me cabe duda de que ese reenfoque radical debe ser muy fértil para la revisión que se está haciendo de los desafíos de la democracia actual, y a la que, como ya he dicho, el grupo de investigadores del grupo Cambios Sociales que colaboramos en este libro hemos tratado contribuir anteriormente afrontando el reto de la postsecularidad<sup>52</sup>. Pero quiero insistir en que todo esto parte de esa idea seminal de Mead que invita a tomar lo social desde la comunicación, en una teoría que subraya (drásticamente) la intrínseca correspondencia existente entre los desarrollos (participativos) de los ámbitos colectivos de actividad y los de la identidad personal (entendida normativamente como humanización/socialización) de sus miembros. Lo peculiar de esa concepción es que destaca que los sujetos, en principio, se hacen (pueden hacerse) capaces no sólo de interiorizar la pauta general de la acción conjunta sino de revisarla o confirmarla a cada paso. Se muestra, pues, insólitamente abierta al reconocimiento de la creatividad, de la capacidad

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

de innovación así como de la propia construcción permanente de las vigencias que se dan por supuestas. Esa concepción también es inteligente a la hora de reconocer la palmaria evidencia de la reproducción e incluso al dominio aplastante de ésta. El mecanismo básico sobre el que descansan ambos procesos (el de la interiorización de claves para la acción conjunta o combinada y el de la movilización correctiva de estas claves o códigos normativos de lo intersubjetivo) es, ya lo sabemos, el de la “comunicación participada”<sup>53</sup>, donde la efectividad de los modelos de acción que lo rigen se afina en el dominio “interior” (es decir, en las disposiciones y en lo meta-dispositivo de las preferencias valorativas) de los agentes, según la teoría usual de la socialización.

Aunque esa visión interaccional de la trama de lo intersubjetivo ha marcado el signo de las exploraciones de las ciencias sociales, hasta Joas no se ha insistido cabalmente en que ese feedback de la entrada en juego socializadora se produce reclamando siempre nuevas revisiones creativas de las formas y pautas de (inter)acción (y de control gerencial o pilotaje de la acción combinada) ante la emergencia de nuevas circunstancias inéditas de interacción. Pero, a mi juicio, es en el concepto de “otro generalizado” donde encontramos una pieza teórica que permite sugerir con Mead una lógica “social” (solidaria, porque es también de matriz moral) del desarrollo de los ámbitos de convivencia hacia situaciones caracterizadas por mayor libertad frente a la dominación; o sea, una lógica de pura afirmación del juego interior —la intimidad— de la convivencia. La referencia explicativa es a aquel modelo normativo de desarrollo de la personalidad en función del incremento de la competencia de las personas para orientarse progresivamente en los círculos interactivos donde se incorporan: a la orientación inicial de los sujetos hacia “otros” concretos le sigue la orientación hacia grupos u “otros” organizados<sup>54</sup>. Pero trascendiendo ese nivel, e incluso más allá del posible conflicto entre diferentes otros generalizados, Mead advertiría, siguiendo la interpretación de Joas, que se puede dar una orientación *hacia* unidades o círculos sociales cada vez más comprensivos y de articulación social más perfecta<sup>55</sup>.

El “principio” de esa ampliación y perfeccionamiento en la articulación del juego social no ha de ser otro que esa mejora en la “organización de las perspectivas” que se produce cuando, “en la medida en que puede adoptar sus actitudes o los puntos de vista de otros”, el individuo “entra” en las perspectivas de los demás (y en la perspectiva común donde podría converger entre y con ellos)<sup>56</sup>. Lo esencial para el buen enfoque de todo esto es mantener bien templada la atención al “juego interior” que se produce en ese único “adentro” que todo círculo de actividad social implica en su diferencia. Las dificultades extraordinarias que comporta el esfuerzo por introducir precisiones analíticas en cualquier descripción de los escenarios de convivencia (y no digamos nada de las actividades organizativas que los ensanchan o los angostan como tales escenarios convivenciales: que los cambian como ámbitos “de convivencia”) proceden siempre, según creo, de la dificultad de superar la propensión “adolescente” a enfrentar (cayéndose así, en consecuencia, por debajo del nivel de abstracción de la sociología) el individuo con los círculos o ámbitos sociales, algo que hay que evitar con la tensa atención a lo sistémico de los círculos de actividad social que apunta el concepto de intimidad de lo social.

### 3 EL EMPEÑO MÁS DIFÍCIL: SER EN VERDAD CONTEMPORÁNEO (GOMÁ)

Hace cuarenta años no habría sabido expresar lo que me conmovía en Mead. Pero era la “increíble modernidad”<sup>57</sup> de su pragmatismo; su contemporaneidad. Mi entusiasmo todavía juvenil por su obra se debió sin duda a que en ella encontré insólitas invitaciones multidireccionales a mirar el mundo de una manera inédita. Me descubría al ser humano actual en un mundo único del que la persona es indiscernible, en plena interdependencia solidaria; indiscernible y dependiente de los demás coetáneos de los que está hecha y a los que se debe, a quienes está obligada; indiscernible del conjunto natural íntegro del que tampoco es separable ni a cuyo respecto está exenta de responsabilidad. Pero también me hacía repensar las largas cadenas de dependencia histórica hacia adelante y hacia atrás, con ese extraordinario descubrimiento suyo de lo mental como epítome reflexivo del desarrollo natural volviéndose autoconsciente e íntimo en las comunidades humanas, en la medida en que en éstas se incrementa ese movimiento curvo de autocomprensión. Ni que decir tiene que esto también redoblabla en mi persona un singular sentido de la propia responsabilidad en la historia de la especie humana, como ser diferenciado capaz de asumir su compromiso en medio de la lógica de la humanización, de cargar con ella a las espaldas de algún modo. Y es que Mead refleja como pocos un doble sentimiento vital: la exaltación de la individualidad creadora de la persona, de la libertad personal, y, a la vez, el encuentro limitador y concreto con las fuerzas de la socialidad que constituyen la orientación vital del yo, pero que pueden ir transformando, concretándola, según vaya éste haciéndose capaz de dotar al sentido de sus situaciones prácticas del espesor que éstas adquieren al reenlazar con su realidad contextual, con respecto a gran parte de la cual tal vez haya vivido siempre de espaldas<sup>58</sup>. Mead sabía que en cada situación, debemos seguir, paso a paso, “determinando la forma del mundo donde vivimos según ésta cambia en cada momento”.<sup>59</sup> No me refiero, por lo tanto, a la obra de Mead tomada en general, sino a una perspectiva insólita, que descubrí con él, para la descripción de la realidad que los seres humanos habitamos (o porque la habitamos los seres humanos). Un planteamiento muy congruente con la convicción acerca del carácter “aporético, dilemático y paradójico del problema de la identidad”, y asimismo con el estrecho vínculo que esos “dilemas de la identidad” tienen con la vivencia del tiempo, como desde hace décadas pone de relieve el gran especialista español en la sociología del tiempo, Ramón Ramos Torre.<sup>60</sup> Creo que esto también lo dice muy bien Javier Gomá, cuando afirma lo de que “no hay negocio más difícil que el de ser contemporáneo”<sup>61</sup>. Pero me serviré de este pensador español para especificar un motivo central que quiero subrayar: “La contemporaneidad pende hoy, a mi juicio, dice Gomá, de dos experiencias esenciales, una metafísica y otra moral, que, en rigor, corresponden exclusivamente al espíritu de nuestro tiempo: la finitud y la igualdad”.<sup>62</sup> Lo que Mead realmente me ofreció —aunque yo entonces no lo supe, no sabía lo que después he visto— fue un pensamiento que acompañaba asombrosamente, por su inmensa gama de matices, mi inquietud por la contemporaneidad.

El luminoso apoyo en Gomá es oportuno, porque su obra abre otro camino extraordinario para re-explorar a fondo ese mecanismo de la socialidad humana desde una perspectiva rabiosamente contemporánea que, como nos ha hecho ver Joas, nos sacude la conciencia moral para ir convirtiendo en normativa la regla de la igualdad con todas sus consecuencias democráticas para el gobierno de los ámbitos de la intersubjetividad.

Gomá, como no podía ser de otra forma, nos ve a caballo entre dos mundos. Junto al mundo que parece está naciendo otro<sup>63</sup>. Como él mismo dice, “somos los hombres prehistóricos de una civilización sobre bases nuevas que está tomando forma ahora y abriéndose paso entre

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

muchas dificultades y resistencias”.<sup>64</sup> Y puesto que siempre estamos obligados a pensar en situación, a poner nuestro yo contemporáneo en “comunicación con lo esencial”, hemos de crear nuevos comienzos: “*se trata de crear un origen, no de volver a él*”,<sup>65</sup> nos sugiere. Y por eso mismo, según él, “el único método realmente ajustado a nuestro objeto” es hoy una ‘ingenuidad osada’ “que se atreve a atravesar un poco ciegamente la nube luminosa del escepticismo, el relativismo y el particularismo que nos rodea, y a alargar la mano confiadamente hacia la objetividad de las cosas mismas. Y como lo objetivo es aquello que todos comparten, la ingenuidad abre el camino a una experiencia universal”.<sup>66</sup> En búsqueda creativa de ese nuevo empezar, esa actitud de ingenuidad aprendida que Gomá defiende, empalma con la verdad esencial que proponen todas las vertientes relevantes del discurso contemporáneo, que, según él, se relaciona siempre, con la ampliación de la subjetividad y su liberación, “pero, una vez conocida y asumida esa verdad, la ingenuidad indaga en ella los elementos y las condiciones para devolver a la realidad su seriedad perdida, en retirada durante todos estos últimos siglos de progresión incesante del subjetivismo”.<sup>67</sup> Tal es la nueva y artificial “ingenuidad” con la que piensa y habla. Por eso mismo, con un guiño a Ortega y Gasset, Gomá formula el verdadero “tema de nuestro tiempo”: “liberar a la finitud de su histórico secuestro, y hallarle un fundamento autóctono, autorreferencial, para sobre esas bases finitas, pero firmes y sólidas, hacer viable la civilización en marcha”.<sup>68</sup> De esta manera la obra que venimos citando, *Ingenuidad aprendida*, confirma su apuesta por una nueva civilización de hombres y mujeres libres pero también voluntariamente limitados con el fin de vivir juntos. Ése es, por lo demás, el gran tema de su libro *Ejemplaridad pública*.<sup>69</sup> “Cuando hablo de la gestación de una nueva civilización sobre bases nuevas me doy cuenta de que nunca se ha intentado una civilización igualitaria y secularizada. En realidad, los más incapacitados para comprenderlo serían los campeones del paradigma anterior, el paradigma de la liberación, que tan necesarios fueron pero que ya han cumplido su misión. El problema ahora ya no es liberarse, sino cómo vivir juntos y cómo hacerlo con límites consentidos a la libertad”.<sup>70</sup> Como aclara en otro lugar, “ese retener lo personal del ejemplo y la responsabilidad no nos retrotrae en ningún caso a una añeja ejemplaridad aristocrático-genealógica; por el contrario, de la facticidad del yo se sigue un igualitarismo de partida, en la medida en que, para esa red de influencias mutuas, todos somos ejemplos para todos, todo hombre es ejemplo para los demás y los demás para él”.<sup>71</sup>

Gomá parte de la tesis de Max Weber de que la impersonalidad es el atributo necesario de la racionalidad moderna, mientras que las otras dos restantes legitimaciones políticas, el carisma y la costumbre, de base personal, formarían parte de una premodernidad definitivamente superada. Sin embargo, su exploración de la relevancia efectiva de las influencias ejemplares en la configuración de las identidades le permite constatar “que el yo, arrojado a *nativitate* a un horizonte de ejemplos, se encuentra, de hecho, envuelto en una red de mutuas influencias personales y que, en consecuencia, una aproximación realista al tema no podrá menos que reconocer el efecto permanente de los ejemplos personales en la determinación de la moralidad. Cómo, merced a su forma personal, los ejemplos despliegan su inmenso poder en el ánimo y en el corazón”.<sup>72</sup> Y es que para Gomá no hay nada tan difícil como ser, convivir como contemporáneos, envueltos en las tramas de intersubjetividad impactantes e imprevisibles que marcan los signos de responsabilidad que desafían a las respuestas personales.

Insisto. Ahora lo sé: el viejo Mead que define la sociedad como “un organismo de personalidades” es un contemporáneo, un excelente compañero de la contemporaneidad de la que nos habla Gomá y que personalmente encuentro especialmente bien abordada en la sociología de Joas que florece en obras tan sugestivas como *The creativity of action*, *The genesis of values* o últimamente en *The Sacredness of the Person*. Mi propia visión de la vida, de la convivencia y

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

del mundo, así como mi actitud y convicción hacia el modo de tratarlos, están profundamente afectadas por ese enfoque. Pero las preside, sobre todo, la convicción de que una mejor descripción de los escenarios de nuestra convivencia se convierte de inmediato en normativa, en una exigencia moral. La adquirí en contacto con la obra de Mead, pero la refuerzan ahora los espléndidos recursos teóricos de Joas y, desde hace poco, los de Gomá. Son, sin duda, recursos imprescindibles para encarar la democracia en este tiempo de pluralidad que algunos han dado en llamar “post-secular”.

## NOTAS:

<sup>1</sup> Una excelente ocasión para la misma es la próxima versión castellana, que aparecerá en 2012, de dos obras clave para la recepción del pensamiento de Joas, su capital *Die Kreativität des Handelns*, y la excelente aproximación a la teoría social escrita con Wolfgang Knöbl. Joas y Knöbl (2009). No menos destacable es su reciente libro sobre la historia de los derechos humanos, presentada como un proceso de sacralización de la persona: *The Sacredness of the Person. A New Genealogy of Human Rights*. Joas (2012; ed. or.: 2011)

<sup>2</sup> Gomá (2009: 16).

<sup>3</sup> Vid. Sánchez de la Yncera (1994).

<sup>4</sup> Habermas (1981) y Habermas (1987), (2 volúmenes), vol. I. Este tema fue pronto y ejemplarmente presentado en España por Emilio Lamo de Espinosa. Lamo de Espinosa (1981 y 1981b).

<sup>5</sup> La investigación paradigmática es de Joas: *G. H. Mead. A Contemporary Re-Examination of his Thought*, (1980, 1997). Vid. Joas (1980: 90 y ss.), Sánchez de la Yncera (1994: 201-290).

<sup>6</sup> Además de su espléndida exploración en la monografía, Joas ha ofrecido una síntesis impecable de su propia reconstrucción –y sistematización en clave antropológica– en su trabajo “The Creativity of Action and the Intersubjectivity of Reason: Mead's Pragmatism and Social Theory”. Joas (1990), que luego fue incluido en la reedición de dicha monografía.

<sup>7</sup> Sobre este tema vid. Mead (1932: 47-9). Me he ocupado extensamente de ello: Sánchez de la Yncera (1994 y 2008).

<sup>8</sup> En otro lugar traté el inevitable “presentismo reconstructivo” que Mead descubre en el operar de la mente humana. *The Philosophy of the Present* es una gran exhibición de esa “reflexión completa” que Mead impone a su explicación de la socialidad humana en la naturaleza. Ése es el sentido más ambicioso del pasaje donde Mead habla de la tarea que el Idealismo Absoluto incumplió: “La tarea quedó incumplida: la tarea de devolver a la naturaleza los caracteres y las cualidades que una metafísica de la mente y una ciencia de la materia y del movimiento concurren en relegar a la conciencia; y la de encontrar un sitio para la mente en la naturaleza de modo que la naturaleza pudiera aparecer en la experiencia”. G. H. Mead (1932: 161; 2008: 337). La traducción de los textos es siempre del autor de este trabajo. Vid. Sánchez de la Yncera (1991: 133-164, esp. 145 ss.) y Sánchez de la Yncera (1994: 179-200).

<sup>9</sup> Sánchez de la Yncera (1994).

<sup>10</sup> Sánchez de la Yncera (2008: 14-160).

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

<sup>11</sup> Es oportuna la referencia al ataque que Mead hace al idealismo hegeliano por su incapacidad para reconocer el papel radical que desempeña el individuo creativo en el avance de la ciencia. Vid. Mead (1932: 47-9; 2008: 337).

<sup>12</sup> Y lo hace contraponiéndola con el “campo de la necesidad ciega”. Este último sería el que trazan las explicaciones “metafísicas” al tratar las realidades únicamente desde el punto de vista de la “plena realización de su forma” (una perspectiva de las mismas que únicamente podría tener su propio artífice, si pudiese). La referencia “tópica” más expresa la hace, por ello, a la ciencia aristotélica. Mead (1917: 176- 227; 178). Dicho sea sin entrar en los errores de interpretación idónea de la explicación teleológica que puede achacarse a Mead y, son él, a la inmensa mayor parte de la tradición moderna. La guía más poderosa que conozco para esa rectificación se debe a mi viejo maestro Leonardo Polo.

<sup>13</sup> *Ibidem*. Para el texto principal, cf. p. 226 *passim*. La cita, p. 227. El otro pasaje al que me refería es éste: “En ambos procesos, el de la determinación de la estructura de la experiencia que comprobará la legitimidad de la nueva hipótesis mediante el experimento, y en el de la formulación del problema y de la hipótesis para solucionarlo, el individuo funciona en su plena particularidad, y, no obstante, lo hace en relación orgánica con la sociedad que le responde. Lo más prometedor a la hora de interpretar los problemas aquí implicados es el alcance de esta relación tiene para el método científico” (*Ibidem*: 227). Las traducciones son de Ignacio Sánchez de la Yncera. En adelante ISY.

<sup>14</sup> Su comprensión del carácter colectivo de la actividad científica es nítida, sin que eso implique la negación de las aportaciones individuales. El reconocimiento de la actividad y la aportación individual es ejemplar en su explicación de los *hard facts* con los que trabaja la ciencia. Como él afirma, “la investigación define su problema al aislar ciertos hechos que aparecen en ese entretanto no como datos sensoriales de una mente solipsista sino como experiencias de un individuo en el seno de una sociedad altamente organizada, hechos que, puesto que están en conflicto con las doctrinas aceptadas deben describirse de manera que puedan ser experimentados por los demás en condiciones semejantes”. E incluso añade que precisamente es en dicho conflicto donde arranca el movimiento que lleva al ejercicio de análisis que da con esos “datos”: su fuente “vital” es esa tensión entre la teoría socialmente aceptada en esa comunidad tan desarrollada y la experiencia individual del científico que se hace sensible a ellos y los “detecta” analíticamente. Esta precisión le sirve para explicar la necesidad del “control científico” para la comprobación de las evidencias circunstanciales, que, entre tanto, sólo son aportadas por vía del testimonio biográfico individual. G. H. Mead (1917: 206 ss.; 206-207 para la cita).

<sup>15</sup> Ese enfoque está presente en su importante artículo sobre los derechos humanos, donde dice: “La Revolución ha sido incorporada en la propia forma de gobierno constituida. Y esto ha implicado por sí mismo una revolución, puesto que tal institucionalización de la revolución ha sido no menos revolucionaria con respecto a la revolución misma que lo que ésta fue con respecto a las formas establecidas de gobierno”.

<sup>16</sup> Es, no cabe duda, una figura espléndida para las comunidades. Por ejemplo, para la “comunidad de investigadores”, el dibujo típico ideal de la ciencia moderna que debemos a Charles Peirce. Pero no sólo para ella, porque encierra también un modelo ideal para explorar las claves de la democracia posible, que permite redondear esa idea de la “institucionalización de la revolución” que acabamos de vadear. Vid.: Mead (1908: 82-93. La cita, de la p. 88). Sobre la cuestión de la innovación en medio de la actividad de la comunidad científica puede destacarse el interés del trabajo de Dinda L. Gorfée, “¡Eureka! La traducción como un descubrimiento pragmático”. Gorfée (1996: 1395-1411). Para la bibliografía de Peirce descuell

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

internacionalmente el trabajo del GEP (Grupo de Estudios Peircianos) de la Universidad de Navarra. <http://www.unav.es/gep/SeminarioKinouchi.html>. <http://www.unav.es/gep/>. La referencia del sitio es ésta: <http://www.unav.es/gep/> y [webmastergep@unav.es](mailto:webmastergep@unav.es)

<sup>17</sup> También aquí cuento con el feliz cruce con la obra de Javier Gomá, quien en *Imitación y experiencia* sintetiza las consideraciones sobre los palimpsestos de Gennette, y ajusta un gran tema sobre las variantes de la imitación de las obras. Cf. Gomá (2004: 325 s). Vid. Gennett (1982).

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> Como dice Gomá en su tratado sobre la imitación, “cada sujeto comprueba en su propia vida o frecuentemente en el comportamiento de los demás que una acción produce un efecto ético y, si lo aprueba, lo asume como propio; entonces adopta esa conducta y a su agente como modelo o antimodelo, de modo que, si se produce una situación que admite ser subsumida en el supuesto ya experimentado, basta repetir la acción ejemplar para asegurarse el resultado experimentado“. Gomá (2004: 55) No cabe entrar aquí en lo largo y profundo que es el avance de Gomá por ese camino por el que ha acertado a explorar con una novedad extraordinaria, un aspecto crucial del mecanismo básico de la socialidad humana, que es al que me estoy refiriendo aquí para reclamar atención hacia lo que entiendo que es un hallazgo mayúsculo para las ciencias sociales actuales. Por ello mismo me limitaré a apoyarme en sus palabras para sugerir el radical alcance de ese aporte. Según él, “la teoría general [de la imitación] puede encontrar un camino propio sólo si se confiere la debida prioridad al modelo y al estudio de aquellos caracteres que harían de él un prototipo moral generalizable” [...] “quien elige como modelo un prototipo que realmente lo sea, puede ceder al deseo de imitarlo sin por ello merecer el reproche de irracional”. Gomá (2004: 25 ). Volveré sobre ello en las últimas páginas de este trabajo.

<sup>20</sup> Vid. Gomá (2009: 227)

<sup>21</sup> Debo advertir que cuando hace tres años escribí mi estudio preliminar a *La filosofía del presente*, ignoraba completamente la existencia de la obra de Gomá.

Mead (1915: 141-155. Las citas: 141). Sobre el proceso histórico de “institucionalización de la revolución” en las formas de gobierno articuladas sobre la base de la constitucionalización de un Estado de Derecho vid. Mead (1936: 360-385).

<sup>22</sup> Vid. Gomá (2004: 366).

<sup>23</sup> A mi juicio dicha problemática se concentra en la gran cuestión clásica, ¿cómo es posible el orden social? que Parsons formuló brillantemente, a partir del dilema de Hobbes en su primera gran obra, y que Joas replantea desde la perspectiva pragmatista así: “Dewey insistía en que su objetivo no era hacer práctica la inteligencia sino hacer inteligente la praxis. El desarrollo de las ciencias sociales constituye un paso hacia ese nivel superior de racionalidad. Desde la perspectiva pragmática las ciencias sociales deben ayudar a las comunidades humanas en la mejora de sus posibilidades de acción colectiva, y, en un mundo en el que la certeza metafísica ha sido destituida, ofrecen una contribución crucialmente importante a la solidaridad de una comunidad de seres humanos que reconocen y discuten colectivamente sus problemas terrenos y los resuelven creativamente [...] Las ciencias sociales [...] se convierten en vector de una nueva forma de filosofía práctica”. Joas (1990: 165). Vid. al respecto de la centralidad de la cuestión del orden el excelente trabajo de García Blanco (1992).

<sup>24</sup> Insisto en que la reconstrucción es mía, pero se trata de volver un poco más elocuente, lo que toda la fuerza de la enseñanza de Mead puede querer decir.

<sup>25</sup> Vid.: Mead (1908: 82-93. La cita, 88).

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

<sup>26</sup> Siempre me han subyugado las feraces imágenes de Antoine de Saint-Éxupéry que exploran los profundos misterios de íntima vinculación que constituyen la propia identidad. Por ejemplo, las de su “Carta a un rehén” incluida en *Terre des hommes*. Saint-Éxupéry (1982).

<sup>27</sup> La forma novedosa, profunda, actual con la que Gomá ha planteado esto en su libro *Ejemplaridad pública* admite pocos parangones. Es un libro soberbio que complementa admirablemente algunas aportaciones de Joas al estudio de la activación de la vida en común. Vid. Gomá (2009).

<sup>28</sup> Me refiero principalmente al libro *Dialécticas de la postsecularidad. Pluralismo y corrientes de secularización*, que es el primer fruto de la investigación de varios años incoada por Jostxo Beriáin, con el propósito de abordar las cuestiones de “Lo sagrado, lo secular y lo postsecular en las culturas y las civilizaciones”. Un proyecto de investigación del *V Plan Nacional de Investigación* (CSO2008-05465) fue el desencadenante principal del empeño en el que vuelve a encuadrarse este nuevo trabajo en común. Vid. Sánchez de la Yncera y Rodríguez Fouz (2012). De próxima aparición.

<sup>29</sup> Las indicaciones fundamentales que hasta ahora hemos formulado acerca de las especiales exigencias del pluralismo que exige la convivencia democrática en tiempos de “post-secularidad” pueden localizarse en Casanova (2012), Beriáin y Sánchez de la Yncera (2012) y Sánchez de la Yncera y Rodríguez Fouz (2012a). Para los procesos históricos de secularización: Joas (2012)

<sup>30</sup> Vid. Sánchez de la Yncera (1999: especialmente 420-436). He vuelto sobre esto en Sánchez de la Yncera (2008).

<sup>31</sup> Se trata de una tesis heredada de Georges Gurvitch y que ya sostuve en el trabajo “El sujeto y la sociedad. En la raíz de las dificultades teóricas”. Sánchez de la Yncera (1996). Vid. Gurvitch (1950).

<sup>32</sup> Vid. Sánchez de la Yncera (2005).

<sup>33</sup> Joas (1990), 178.

<sup>34</sup> *Ibidem*, 183.

<sup>35</sup> *Ibidem*, 179.

<sup>36</sup> La fecundidad ejemplar de la obra de Joas tiene mucho que ver con su manera de trabajar, que asombra y que alecciona con sólo verla. Tengo dicho que lo que verdaderamente convendría aprender y enseñar suele caer del lado de lo inefable. Pero siempre hay excepciones. Por eso citaré algunos pasajes donde Joas describe su actitud ante el problema de la “paz democrática”, porque realmente expresan una forma habitual y ejemplar de trabajar, la suya, que tengo la fortuna de seguir desde hace 25 años: “La historia de la teoría social, dice Joas, ofrece un gran número de respuestas para todas estas cuestiones. Eso no significa que en todo momento tengamos un conocimiento bien corroborado empíricamente. Mi intención es recopilar algunas reflexiones importantes sobre estas cuestiones de la historia de nuestra disciplina y relacionarlas con las realidades presentes, de manera que, con ello, se obtenga una idea más o menos clara. Se trata de una *formulación prudente*, que surge en lugar de la sonada expresión ‘investigación empírica’. El motivo radica en mi creencia de que para cuestiones de tal grado de complejidad histórica los procedimientos convencionales de una ciencia social empírica que corrobora hipótesis llegan a sus límites rápidamente; y todo ello, si no se queda simplemente en un intercambio de opiniones y conjeturas. El potencial para la diferenciación conceptual de la filosofía y la sensibilidad hacia la variabilidad histórica del asunto no deben ser sacrificados en favor de elegantes operaciones. Por supuesto que ello también permite obtener conclusiones corroboradas argumentativamente”.

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la creatividad de la acción con el genio de Mead en el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

Tampoco cabe desperdiciar este otro pasaje: "Sufro por la tendencia que hay en mi ámbito de estudio a querer explicar el presente desde un punto y, con ello, percibir la historia sólo unidimensionalmente. En contraposición, abogo por un fuerte vínculo entre la sociología y el resto de las ciencias sociales, especialmente la filosofía y la historia". Hans Joas (2010: 105-126. Las citas: 108-109 y 123 consecutivamente). El énfasis en la expresión 'formulación prudente' es mío. Una exposición muy expresiva de su concepción de la ciencia y de la teoría social puede encontrarse en la introducción de su *Social Theory*, escrito con su principal discípulo alemán: Joas & Knöbl (2009).

<sup>37</sup> Joas (1990: 179).

<sup>38</sup> Como dice Joas, "para entender la teoría sociológica de la acción es necesario verla en su derivación del modelo que guía la teoría económica de la acción racional". Joas (1990: 173). Para lo anterior vid. *ibidem*, *passim*.

<sup>39</sup> *Ibidem*: 176.

<sup>40</sup> Es el núcleo de su asombrosa síntesis crítica de las aportaciones de la teoría sociológica clásica en el primer capítulo de *The Creativity of Action*. Joas (1996) y Joas (1990).

<sup>41</sup> Vid. Joas (1990: 178).

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> Véase arriba, en una nota próxima, el amplio pasaje donde Joas explica, usando ese sintagma, la importancia del trabajo de reconstrucción y discusión argumentada de las mejores aportaciones de la disciplina como método insustituible para atender a los asuntos más complejos. Joas (2010).

<sup>44</sup> Este es el tema central del primer capítulo de *The Creativity of the Action*: Joas (1996). Cf. también Joas (1990: 173-181).

<sup>45</sup> Joas (1990: 181-182).

<sup>46</sup> Joas (1993: 214-237). Este trabajo, cuya primera versión es tan temprana como de 1973, en un pequeño libro, *Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie*: Joas (1973). Dicho libro, recogía el resultado de su extraordinaria investigación para el trabajo de licenciatura, y que tuvo un éxito infrecuente en Alemania para ese tipo de publicaciones, con varias ediciones y varios miles de ejemplares vendidos. Un ejemplo de la consistencia de ese "método" suyo de "formulación prudente" y referido a la conceptualización de un concepto capital en sociología, desgraciadamente muy mal empleado en la sociología académica y que tiene en esa fuente todo un tesoro operativizable para la ganancia en rigor de las investigaciones.

<sup>47</sup> Vid. especialmente Joas (2000: 145-160).

<sup>48</sup> Traté de reflejar la sustancia de su reformulación en la voz "Sí mismo" del *Diccionario de Sociología*. Sánchez de la Yncera (2006). Sin embargo mi formulación posterior de ese concepto, aunque todavía es provisional es ésta: "Por *self*, por identidad, no hay que entender la estructuración gradual de la personalidad sino, más precisamente, la configuración de la relación consigo misma (con su propia vida) que una persona o un colectivo –una subjetividad social– obtiene en el empeño por dotar de unidad tanto a sus orientaciones hacia los demás sujetos sociales relacionados con ella como a las distintas fases de su biografía (o de su historia) que de hecho o potencialmente compiten entre sí". Vid. Sánchez de la Yncera (2005: 106). También he abundado en ello en Sánchez de la Yncera (2008). Es una reelaboración de la que propuso Joas: "El *self* no es la estructura emergente de la personalidad de un individuo, sino más bien la estructura de la relación consigo misma que una persona consigue en la medida en que acierta a

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

crear una síntesis con las relaciones de competencia que mantiene con otras personas diferenciadas y con las diferentes fases de su propia vida”. En este caso he acudido también, por más precisión, al original alemán: Joas (1997: 236) [Joas (2000:150)].

<sup>49</sup> Joas lo presenta como un asunto fundamental para la teoría sistemática de la sociedad, enlazando con motivos de Charles Taylor y Harry Frankfurt. Según él, el propio Parsons se limita a desarrollar una serie de penetrantes observaciones sobre la circulación de los compromisos valorativos y acerca de las reacciones sociales ante las innovaciones axiológicas, sin entrar en esta cuestión decisiva de la teoría del cambio social y de la configuración de las identidades. Ese es precisamente el tema que Joas ha aportado en tono mayor el del origen de los valores. El asunto se localiza ejemplarmente en el libro donde la cuestión se plantea en su sentido más general. Lo hace así de clara y contundentemente: “¿Cómo surgen los valores y los vínculos valorativos?”. El teórico bávaro muestra su juego desde el principio cuando declara que su intención es “ofrecer una respuesta clara a este problema” y afirma seguidamente que “los valores surgen en las experiencias de autoformación (*Selbstbildung*) y de autotranscendencia (*Selbsttranszendenz*)”. Joas (2000/1997 : 364). Vid. Sánchez de la Yncera (2005 b), Taylor (1989), Frankfurt (1982).

<sup>50</sup> Joas (1993: 225 y ss.)

<sup>51</sup> Vid. Sánchez de la Yncera (2005).

<sup>52</sup> Me remito al respecto a las consideraciones que se han hecho arriba y a las referencias apuntadas en las notas 26 y 27.

<sup>53</sup> Es éste un aspecto axial de mi monografía: Sánchez de la Yncera (1994: 318 y ss.).

<sup>54</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>55</sup> Cf. Joas (1990: 116-122).

<sup>56</sup> Cf. Mead (1932: 165).

<sup>57</sup> Recordemos: en sus escritos sobre el pragmatismo parte de la premisa de que “el pragmatismo americano posee una modernidad increíble”. Joas (1993: 1).

<sup>58</sup> En este sentido es ejemplar el enlace que con este aspecto concreto de su aportación permite la brillante reinterpretación aportada por Jérôme Bruner a la psicología y a la teoría de la educación. Me refiero concretamente a la conexión que establece de nuestra actividad y nuestra conciencia personal con los contextos significativos de nuestras culturas específicas y en general de nuestros mundos, los cuales alimentan y dan sentido a nuestras esperanzas y anhelos. Una idea que Bruner toma claramente de las sociologías interpretativas de la mejor cepa meadiana. Bruner (1999:37).

<sup>59</sup> Mead (1917: 225).

<sup>60</sup> Ése es el modo de ataque a la cuestión de la identidad y el tiempo que empleaba recientemente Ramón Ramos. La dilatada labor de Ramos en la construcción de una sociología sistemática del tiempo en España es una de las más sólidas y ejemplares llevadas a cabo en la sociología española. Ramos se ha ocupado también de la dimensión trágica de los escenarios de la acción humana, y considero su aportación de un valor sin precio en los procesos de desarrollo de la sociología que precisamos ante las oleadas actuales de socialidad pletórica y multiversional, donde las cuestiones de la revivencia del pasado, la integración de los presentes múltiples, y las proyecciones y anticipaciones multimodales del futuro cobran una importancia capital. Ramos (2011b: 21). Su más reciente revisión sintética y sistemática de la sociología del tiempo es “Atemporalización y presentificación del mundo social en la sociología contemporánea”, Ramos (2011). Vid. también Ramos (2007: 157-187) y Ramos (1992).

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

<sup>61</sup> Gomá (2009:16).

<sup>62</sup> *Ibídem.*

<sup>63</sup> Cf. Gomá (2011: 69).

<sup>64</sup> *Ibídem:* 70-71.

<sup>65</sup> *Ibídem:* 71

<sup>66</sup> Gomá (2011: 70-71).

<sup>67</sup> *Ibídem:* 71. Es éste un tema constante en su obra. Su exploración de la imitación le permite expresarlo de esta manera: “Este presupuesto imitativo de la premodernidad resultará incompatible con la idea ilustrada de sujeto moderno, libre, autónomo y creador, capaz de transformar y dominar la realidad y no sólo de contemplarla y repetirla, llamado a una perfectividad moral y a un progreso social orientado hacia el porvenir, señor de la Historia y dueño de su propio destino”. Gomá (2004: 23-24).

<sup>68</sup> Gomá (2011: 75).

<sup>69</sup> Gomá (2009). La investigación fundamental de Gomá es un riguroso y original estudio de la imitación, donde, con una laboriosa reconstrucción de la historia cultural y filosófica de la imitación en sus diversos tipos, construye un concepto novedoso, sobre la imitación de sujetos libres, interdependientes y autónomos. Ya he anticipado que la recibo como una aportación fundamental para el estudio sistemático de eso que hemos venido llamando el mecanismo de la socialidad, y que él localiza con inteligente acierto en su “ejemplaridad pública”. Como dice, Gomá la teoría general de la imitación, acogiendo parcialmente las revisiones de la idea de subjetividad últimamente operadas “pensará en un sujeto que admite en su concepto la inevitable heteronomía del hombre, pero que es capaz, mediante la razón de asumirla autónomamente. La cuestión central a la que deberá entonces responder la teoría general no será ya la de cómo preservar la idea de un sujeto autónomo en sentido absoluto, pues, de acuerdo con el principio de facticidad, todo hombre necesariamente imita y es imitado, sino la de cómo podría el sujeto imitar racionalmente a un modelo y bajo qué condiciones. La mayoría de los estudios contemporáneos sobre la imitación, como han fijado su interés en la conducta imitativa del imitador, sin prestar tención apenas a la esencia del modelo moral imitado, instintiva o refleja, y en último término irracional. La teoría general encuentra un camino propio solo si confiere la debida prioridad al modelo y al estudio de aquellos caracteres que harían de él un prototipo moral generalizable, pues de las propiedades que éste reúna depende casi enteramente que la elección libre del sujeto pueda considerarse racional”. Gomá (2004: 25). Aseguro que cuando leí el parágrafo, “La responsabilidad personal del ejemplo” de su *Ejemplaridad pública* no pude dejar de pensar seriamente que el autor estaba hablando como nadie antes del mecanismo central de la socialidad. Gomá (2009: 220 y ss.).

<sup>70</sup> Estos apuntes proceden de una entrevista en la sección “El cultural” de El País, de marzo 2011.

<sup>71</sup> Gomá (2009: 227-228).

<sup>72</sup> *Ibídem:* 227.

<sup>71</sup> Gomá (2009: 227-228).

<sup>72</sup> *Ibídem:* 227.

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.**  
**Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**  
 YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABOULAFIA, M. (2001), **The cosmopolitan self: George Herbert Mead and continental philosophy**. (Urbana: University of Illinois Press.
- ALEXANDER, J. C. (1982-1983), **Theoretical Logic in Sociology**, Berkeley, University of California Press, 1982-3.
- ARENDT, H., **La condición humana**, Barcelona, Seix Barral, 1974. (*The Human condition*, Chicago, Chicago University Press, 1958).
- BALDWIN, J. (1986), **G. H. Mead: A unifying theory for sociology**. Newbury Park: Sage .
- BERIAIN, J. y SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (2010), “Introducción. Las derivas polimorfos de la post- secularidad”, Beriaín, J. y Sánchez de la Yncera, I. (comps.), **Sagrado/profano. Nuevos desafíos al proyecto de la modernidad**, Madrid, CIS/Academia, pp. 7-38.
- BERIAIN, J. y SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (2012), “Tiempos de secularidad: desafíos d pluralismo para la teoría”, en Sánchez de la Yncera, I. y Rodríguez Fouz, M. (eds.), (eds.), **Dialécticas de la postsecularidad. Pluralismo y corrientes de secularización**, Barcelona: Anthropos, 2012. Pro manuscrito.
- BERNSTEIN, R. J. (2010), **The pragmatic turn**. Cambridge: Polity, 2010.
- BLUMER, H. (2004), **George Herbert Mead and Human Conduct** (Thomas J. Morrione's edition), Walnut Creek, CA: AltaMira, .
- BRUNER, J. S. (1990), **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**, Madrid, Alianza. CAMPBELL, J. (1992). **The community reconstructs. The meaning of pragmatic social thought**. Urbana: University of Illinois Press.
- CHAMIC, Ch. y JOAS, H. (eds.) (2004), **The Dialogical Turn: New Roles for Sociology in the Postdisciplinary Age**. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- CASANOVA (2012), “Lo secular, las secularizaciones y los secularismos”, traducción de Javier Telletxea, en Sánchez de la Yncera, I. y Rodríguez Fouz, M. (eds.), **Dialécticas de la postsecularidad. Pluralismo y corrientes de secularización**, Barcelona: Anthropos, 2012. Pro manuscrito.
- COOK, G. A (1993), George Herbert Mead, **The Making of a Social Pragmatist**, Urbana y Chicago, University of Illinois Press, 1993.
- COOK, G. A. (1997). “G. H. Mead’s alleged behaviorism”. **Journal of the history of the behavioral sciences** 13 (1977): pp. 307-316.
- COOK, G. A (1999), “Mead: The Many Faces of Processive Creativity”, en Sandra B Rosenthal, (ed), **Classical American Pragmatism: Its Contemporary Vitality**, Urbana-Champaign: Univ of Illinois Pr, 1999.
- DEWEY, J. (1932), "Prefatory Remarks" en G. H. Mead, **The Philosophy of the Present**, 1932, pp. XXXVI- XL. Recopilado por Arthur E. Murphy. La Salle (Ill.), 1932 (citado de la reimpresión de 1959).
- DEWEY, J. (1934), **A Common Faith**, New Haven, Yale University Press, (empleo una reimpresión de 1991),

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

- DEWEY, J. (1981), "Experience, Knowledge and value: A Rejoinder", en Idem, **The Later Works, 1925- 1953, Vol. 14: 1939-1941**, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1981, pp. 3-97.
- DEWEY, J. (1991/1927), **The Public and its Problems**, Ohio, Swallow Press/ Ohio University Press, 4ª reimp., 1991 (1ª: Henry Holt).
- DICKSTEIN, M. (ed.) (1998), **The revival of pragmatism: new essays on social thought, law and culture**, Durham, N.C. and London: Duke University Press.
- DUMONT, L. (1983), **Ensayos sobre el individualismo**, Madrid, Alianza, 1987 (ed. o.: 1983).
- ETZIONI, A. (1960), **The Active Society: a theory of societal and political processes**, New York, Free Press, 1968. **La sociedad activa. Una teoría de los procesos societales y políticos**, Madrid, Aguilar.
- FLAHERTY, M. G; FINE, G. A. (2001), "Present, past, and future: Conjugating George Herbert Mead's perspective on time", **Time & Society**. Vol 10 (2-3), Sep 2001, pp. 147-161.
- FINE, Gary Allan (1984), "Negotiated Orders and Organizational Cultures", **Annual Review of Sociology**, 10, pp.239-262.
- FRANKFURT, H. (1982), "The importance of what we care about", *Synthese* 53 (1982): pp. 257-272.
- GARCÍA BLANCO, J. Mª (1992), "La realidad social como problema: algunas consideraciones sobre la reflexión de la sociedad moderna y la constitución de la sociología", en C. Moya et alii (comps.), **Escritos de teoría sociológica en Homenaje a Luis Rodríguez Zúñiga**, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992, pp. 203-224.
- GÉNOVA, G. (1997), *Charles S. Peirce: La lógica del descubrimiento*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Cuadernos del Anuario Filosófico nº 45, 1997.
- GINER, S. et alii (comps.) (1996, 2006), **Diccionario de Sociología**, 2ª edición corregida y ampliada (1ª: 1999) Madrid: Alianza.
- GOMÁ LANZÓN, J. (2004), **Imitación y experiencia**, Valencia: Pre-Textos, 2005. GOMÁ LANZÓN, J. (2007), **Aquiles en el gineceo**, Valencia: Pre-Textos.
- GOMÁ LANZÓN, J. (2009), **Ejemplaridad pública**, Madrid: Taurus Pensamiento. GOMÁ LANZÓN, J. (2011a), **Entrevista en "El cultural" de El País**, de marzo 2011. GOMÁ LANZÓN, J. (2011b), **Ingenuidad aprendida**, Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- GORLÉE, D. L. (1996), "¡Eureka! La traducción como un descubrimiento pragmático", en Jaime Nubiola (editor), "Claves del pensamiento de C. S. Peirce para el Siglo XXI", **Anuario Filosófico XXIX** (1996), pp. 1395-1411.
- GUNTER, P. A. Y. (1990), **Creativity in George Herbert Mead**, New York: University Press of America Lanham, 1990.
- GURVITCH, G. (1950), "Les faux problèmes de la sociologie au XIX siècle", en G. Gurvitch, **La vocation actuelle de la sociologie**, vol I., Paris : Presses Universitaires de France, 1957 (ed. or.: 1950), pp. 31-65.
- HAACK, Susan (1995), "Pragmatism", en Bunnin, Nicholas y Tsui-James, E. P., **The Blackwell Companion in Sociology**, Oxford: Blackwell, 1995.

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

- HABERMAS, J., **Teoría de la acción comunicativa**, Madrid: Taurus, 1987 (2 volúmenes). [**Theorie des Kommunikativen Handelns**, Frankfurt: Suhrkamp, 1981].
- HABERMAS, J. (1994), **Teoría de la acción comunicativa; complementos y estudios previos**, Madrid: Cátedra.
- HAMILTON, P., **George Herbert Mead. Critical Assesments**, I-IV vols., London: Roulledge, 1992. HANSON, K. et. Alii (2001), “Pragmatism and The Secret Self”, **Cognitio: Revista de Filosofía**, 2001, 2: 28-45.
- HONNETH, A. (1997), **La lucha por el reconocimiento**, Barcelona: Crítica, 1997 [**Kampf um Anerkennung**, Frankfurt, Suhrkamp, 1992; **The Struggle for Recognition**, trad. de J. Anderson, Cambridge, Polity Press, 1995].
- HONNETH, A. y JOAS, H. (1986), **Communicative Action**, Cambridge, Polity Press and MIT Press, JAMES, W. (1903), **Las variedades de la experiencia religiosa. Estudio de la naturaleza humana**, Barcelona: Península, 2002.
- JOAS, H., “Joas Bibliographie in: Max-Weber-Kolleg für kultur- und sozialwissenschaftliche Studien”, University of Erfurt. <http://www.uni-erfurt.de/maxwe/>.
- JOAS, H., (1973/1978), **Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie**, Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- JOAS, H., (1984), “Handlungstheorie und das Problem sozialer Ordnung: Zur ‘Theorie des Handelns’ von Richard Münch”, **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie** 36 (1984), 165-172.
- JOAS, H. (1985/1989), **G. H. Mead. A Contemporary Reexamination of his Thought**, Cambridge, The MIT Press. [**Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead**, Frankfurt, Suhrkamp, 1980, 1989].
- JOAS, H. (1988), “The antinomies of Neo-functionalism: A Critical Essay on Jeffrey Alexander”, *Inquiry* (1988), 31, 4 (Dec.), pp. 471-494. (“The Antinomien des Neofunktionalismus” *Zeitschrift für Soziologie* 17 (1988), pp. 272-285).
- JOAS, H. (1993), “Roles theories and socialization research”, in **Pragmatism and social theory**, Chicago, The University of Chicago Press, 1993 (“Las teorías de roles y de la interacción en el estudio de la socialización”, en Ídem, **El pragmatismo y la teoría de la sociedad**, Madrid, CIS/Siglo XXI, 1998, pp. 242-270).
- JOAS, H. (1998), **Pragmatism and Social Theory**, Chicago, The University of Chicago Press, 1993 (**Pragmatismus und Gesellschaftstheorie**, Frankfurt, Suhrkamp, 1992.; **El pragmatismo y la teoría de la sociedad**, traducido del alemán por Ignacio Sánchez de la Yncera y Carlos Rodríguez Lluesma; prólogo de Ignacio Sánchez de la Yncera, Madrid, CIS/Siglo XXI, 1998).
- JOAS, H. (1990), “The Creativity of Action and the Intersubjectivity of Reason: Mead’s Pragmatism and Social Theory”, in: *Transactions of the Charles Sanders Peirce Society* 26.2 (1990), 165–194 (English translation of (1989). Reed. en **Pragmatism and Social Theory**, Chicago, The University of Chicago Press, 1993, pp. 238-261. “Die Kreativität des Handelns und die Intersubjektivität der Vernunft. “Meads Pragmatismus und die Gesellschaftstheorie”, **Vorwort zu: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead**, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1989<sup>2</sup>, VII–XXXII.

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

JOAS, H. (1996), **The Creativity of Action**, traducción de Jeremy Gaines y Paul Keast, Cambridge, Polity Press, 1996 [Die Kreativität des Handelns, Frankfurt, Suhrkamp, 1992; Joas, Hans, **La créativité de l'agir**, Ed. CERF, 1999].

JOAS, H. (1996), “Macroscopic Action, Social Action, and the Genesis of Values. An essay on Amitai Etzioni's Contributions to Social Theory”, en David Sciuli (ed.), **Macro Socio-Economics: From Theory to Activism**, London/Armonk, N. Y., 1996, pp. 35-50.

JOAS, H. (1999), “La génesis de los valores”, en **Creatividad, acción y valores. Hacia una teoría sociológica de la contingencia**, México D. F., Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa/ Grupo Editorial Miguel Ángel Iturri, 2002, 23-47 (“The Genesis of Values”, en Winfried Fluck (comp.), *Pragmatism and Literary Studies*. Tübingen, (Gunter Narr Verlag), 1999).

JOAS, H. (1999), "Pluralismo de valores y universalismo moral", en **Creatividad, acción y valores. Hacia una teoría sociológica de la contingencia**, México D. F., Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa/ Grupo Editorial Miguel Ángel Iturri, 2002, pp. 49-66. Or. ed.: “Combining Value Pluralism with Moral Universalism. Isaiah Berlin and Beyond”, *The Responsive Community* 9 (1999), pp. 17-29. (hay traducción francesa: *Sciences de la Société* 52 (2001), pp. 77-90).

JOAS, H. (2000/1997), **The Genesis of Values**, Ed. Polity Press, 2000 (*Die Entstehung der Werte*, Frankfurt, Suhrkamp, 1997).

JOAS, H. (2000a), “On articulation”, *Constellations* 9, 4 (2002), pags. 504-515. „Über Artikulation. Überlegungen zu einem Aufsatz von Cornelius Castoriadis“, en Holger Burckhart/ Horst Gronke (Hg.), **Philosophieren aus dem Diskurs. Beiträge zur Diskurspragmatik. Festschrift für Dietrich Böhler**. Würzburg 2002, pp. 230-240.

JOAS, H. (2001b), “The Emergence of the New: Mead's Theory and Its Contemporary Potential”, en George Ritzer y Barry Smart [eds], **Handbook of Social Theory**, London: Sage, 2001, pp 89-99). “La emergencia de lo nuevo. La teoría de Mead y su potencial contemporáneo”, en **Creatividad, acción y valores. Hacia una teoría sociológica de la contingencia**, México D. F., Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa/ Grupo Editorial Miguel Ángel Iturri, 2002, 107-133.

JOAS, H. (2002), **Creatividad, acción y valores. Hacia una teoría sociológica de la contingencia**, México

D. F., Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa/ Grupo Editorial Miguel Ángel Iturri, 2002.

JOAS, H. (2001<sup>a</sup>/2005), **Guerra y modernidad. Estudios sobre la historia de la violencia en el Siglo XX**, Barcelona, Paidós, 2005 (**Kriege und Werte. Studien zur Gewaltgeschichte des 20. Jahrhunderts**. Weilerswist, Velbrueck, 2000 (existe versión inglesa de Rodney Livingstone: *War and Modernity*, Polity Press, Cambridge 2003).

JOAS, H. (2010), “¿Paz a través de la democracia?“, en: Irene Comins Mingol y Sonia París Albert (eds.), **Investigación para la paz. Estudios filosóficos**, Icaria, 2010, pp. 105-126. (“Friede durch Demokratie?”, en: *Merkur* 63.5 (2009), 391–401.

JOAS, H. (2012), **The Sacredness of the Person. A New Genealogy of Human Rights** Georgetown University Press, 2012. [ed. or.: **Die Sakralität del Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte**, Frankfut, Suhrkamp, 2011].

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

JOAS, H. (2012), “Oleadas de secularización“, en Sánchez de la Yncera, I. y Rodríguez Fouz, M. (eds.), (eds.), **Dialécticas de la postsecularidad. Pluralismo y corrientes de secularización**, Barcelona: Anthropos, 2012. Pro manuscrito.

JOAS, H. y KNÖBL, W. (2009), **Social Theory, Twenty Introductory Lectures**, Cambridge, University Press, 2009. (**Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen**, Frankfurt, Suhrkamp, 2004).

JOAS, H. y NEUMAN, VOLKER M., "Tolerance in and of Itself Doesn't Change Anything" (entrevista), ©Goethe-Institut 2006. [http://www.qantara.de/webcom/show\\_softlink.php/\\_c-365/i.html](http://www.qantara.de/webcom/show_softlink.php/_c-365/i.html)

LAMO DE ESPINOSA, E. (1981), **La teoría de la cosificación. De Marx a la Escuela de Frankfurt.**, Madrid: Alianza.

LAMO DE ESPINOSA, E. (1990), **La sociedad reflexiva**, Madrid: CIS.

LUHMANN, N. (1984), **Sistemas Sociales: lineamientos para una teoría general**, traducción de Javier Torres Nafarrate, México: Alianza-Universidad Iberoamericana, 1991.

LUHMANN, N. (1998), **Complejidad y modernidad, de la unidad a la diferencia**, traducción de Josetxo Beriain y José María García Blanco, Madrid: Trotta, 1998.

MEAD, G. H. (Bibliography): **A George H. Mead reference page** Originally published as Robert Throop and Lloyd Gordon Ward. "Known Mead Documents." Toronto: The Mead Project (2007). <http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead.html>

MEAD, G. H. (1903). "The Definition of the Psychical", **Decennial Publications of the University of Chicago**, Primera Serie, Vol. III, Chicago.

MEAD, G. H. (1908), "The Philosophical Basis of Ethics", **International Journal of Ethics** 18 (1908), pp. 311-323. También he usado la reedición de A. J. RECK, *George Herbert Mead: Selected Writings*, pp. 82-93. [http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead\\_1908.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1908.html)

MEAD, G. H. (1913), "The Social Self", **The Journal of Philosophy**, 10 (1913), pp. 374-380. [http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead\\_1913.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1913.html)

MEAD, G. H. (1915), "Natural Rights and the Theory of the Political Institution", **Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods** 12: 141-155. He usado en este caso la reedición de A. J. RECK, *George Herbert Mead: Selected Writings*, op. cit., pp. 150-170. [http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead\\_1915a.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1915a.html)

MEAD, G. H. (1917), "Scientific Method and Individual Thinker", en: John Dewey et alii, **Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude**, New York: 1917, pp. 176-227. [http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead\\_1917g.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1917g.html)

MEAD, G. H. (1925), "The Genesis of the Self and Social Control", **International Journal of Ethics**, [35 (1925), pp. 251 - 277. [http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead\\_1925.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1925.html)

MEAD, G. H. (1926), "The Nature of Aesthetic Experience", **International Journal of Ethics** (1926), pp. 382-392. [http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead\\_1926.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1926.html)

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

MEAD, G. H. (1927), "The Objective Reality of Perspectives", en Edgar S. Brightman, **Proceedings of the Sixth International Congress of Philosophy**, 1926, Nueva York pp. 75-85. (Reeditado en 1932 en *The Philosophy of the Present*).

MEAD, G. H. (1929), "National Mindedness and International Mindedness", *International Journal of Ethics*, 39, 4 (Julio de 1929), pp. 385-407 ("Mentalidad nacional y mentalidad internacional", traducción de Ignacio Sánchez de la Yncera, en Josetxo Beriain (ed.), **Modernidad y violencia colectiva**, Madrid, CIS (Academia), 2004, pp. 209224.[http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead\\_1927.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1927.html)

MEAD, G. H. (1930), "Philanthropy from the Point of View of Ethics", en E. Faris, F. Laune, A. J. Todd, **Intelligent Philanthropy**, Chicago 1930, pp. 133-148. [http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead\\_1930g.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1930g.html)

MEAD, G. H. (1932/2008), **The Philosophy of the Present**. Recopilado por Arthur E. Murphy. La Salle (Ill.), 1932. **La filosofía del presente**, editado y traducido por Ignacio Sánchez de la Yncera, autor también del estudio preliminar, Madrid, CIS/BOE, 2008.

MEAD, G. H. (1934), **Mind, Self and Society: from the Point of View of a Social Behaviorist**, Chicago University Press, Chicago 1934. [*Espíritu, Persona Sociedad*, Paidós, Buenos Aires 1953; he manejado la primera reimpresión, de 1982].

MEAD, G.H. (1936), **Movements of Thought in the Nineteenth Century**, Chicago, Chicago University Press, 1936.

MEAD, G. H. (1938), **The Philosophy of the Act**, edición preparada e introducida por Charles W. Morris, en colaboración con J. M. Brewster, Albert M. Dunham y D. L. Miller. Incluye una nota biográfica escrita por el hijo de Mead: Henry C. A. Mead, Chicago University Press, Chicago, 1938. Empleo la 7ª reimpresión de 1997.

MEAD, G. H. (1981), **The Individual and the Social Self**, Chicago, Chicago University Press, e ídem, MEAD, G. H. (1993), **The Social Self**, Irvington Publishers.

MILLER, D. L., "Mead's Theory of the Self: Its Origin an How Functions in Society", Murphy, Arthur E. (1932), "Introduction" en G. H. Mead, **The Philosophy of the Present**, op. cit. (citado de la reimpresión de 1959), pp. xi-xxxv.

PARSONS, T. (1937/1968), **The Structure of Social Action**, New York, McGraw Hill, 1937. Reed. The Free Press, New York, 1949 (**La estructura de la acción social**, 2 volúmenes, Madrid, Guadarrama, 1968).

PARSONS, T., SHILS, E. A. (1951), "Values, Motives and Systems of Action", in *Toward a General Theory of Action*, Cambridge: Harvard University Press, 1951. (Ed. e.: **Hacia una teoría general de la acción**, Buenos Aires, Kapelusz, 1968).

PARSONS, T. (1968). **The structure of social action. A study in social theory with special reference to a group of recent European writers**. Nueva York: The Free Press, .

PEIRCE, C. S., "The Nature of Science", MS 1334, Adirondack Summer School Lectures, 1905. <http://www.unav.es/gep/SeminarioKinouchi.html>. <http://www.unav.es/gep/>. La referencia del sitio es ésta: <http://www.unav.es/gep/> y [webmastergep@unav.es](mailto:webmastergep@unav.es)

RAMOS TORRE, R. (comp.), **Tiempo y sociedad**, Madrid: C. I. S./ Siglo XXI, 1992. RAMOS TORRE, R. (1999a), "Homo tragicus", **Política y Sociedad** 30 , pp. 213-240.

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

RAMOS TORRE, R. (2007), "Time's Social Metaphors: An empirical research", **Time & Society** 2007; pp. 157-187.

RAMOS TORRE, R. (2011), "Atemporalización y presentificación del mundo social en la sociología contemporánea", VI Encuentro de Teoría Sociológica, Sevilla, 19 marzo 2011. Pro manuscrito.

RAMOS TORRE, R. (2011b), "Identidad y Tiempo" (Una conferencia), Salamanca y Pamplona, 10 y 12 de mayo de 2011. Pro manuscrito.

SHOOK, J. R. & MARGOLIS, J. (eds.): **A companion to pragmatism**. Wiley-Blackwell, 2006.

SAÍNT-EXUPÉRY, A. (1982), **Terre des hommes**, Gallimard, 1982 (*Tierra de Hombres*, Galaxia Gutenberg).

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (1994), **La mirada reflexiva de G. H. Mead. Sobre la socialidad y la comunicación**, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/Siglo XXI.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (1996), "El sujeto y la sociedad. En la raíz de las dificultades teóricas", en A. Pérez-Agote e I. Sánchez de la Yncera (comps.), **Complejidad y teoría social**, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/Academia, pp. 401-436.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (1998), "Para fecundar la teoría social. La sociología pragmatista de Hans Joas", Prólogo en Hans Joas, **El Pragmatismo y la teoría de la sociedad**, trad. de Ignacio Sánchez de la Yncera y Carlos Rodríguez Lluesma, Madrid, CIS/Siglo XXI, pp. VII-XXII.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (1998b), Voces: "Looking-glass-Self", "El mí (I)", "El yo (me)", "Mead,

G. H.", "Otro", "Pragmatismo", "James, W.", "Juego organizado/juego no organizado" y "Sociología interpretativa" en Salvador Giner, Emilio Lamo de Espinosa y Cristóbal Torres. (comps.), **Diccionario de Sociología**, Madrid: Alianza.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (2006), Voces: "Sí mismo", "Otro generalizado", en Salvador Giner, Emilio Lamo de Espinosa y Cristóbal Torres. (comps.), **Diccionario de Sociología**, 2ª ed., Madrid, Alianza.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (1999), "Una 'socialidad' y una 'personalidad' revueltas contra los clásicos. Para el vuelco reflexivo de una sociología sin 'individuo' ni 'sistema'", en Ramón Ramos y Fernando García Selgas (comps.), **Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de teoría social contemporánea**, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/Academia, pp. 409-447.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (2002a), "Identidad y reconocimiento", en Julio Iglesias de Ussel y otros (comps.), **La sociedad: teoría e investigación empírica. Escritos en homenaje a José Jiménez Blanco**, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/Academia, pp. 1051-1063.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (2002b), "El mundo conecta, se agolpan las identidades", en José María García Blanco y Pablo Navarro, **¿Más allá de la modernidad? Las dimensiones de la información, la comunicación y sus nuevas tecnologías**, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/Academia, pp. 293-327.

**La aportación de Hans Joas e la postsecularidad del presente.  
Apuntes sobre la criatividade de la acción com el genio de Mead em el trasfondo**

YNCERA, Ignacio Sánchez de la.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (2005), "La intimidad de lo social. Avistando el carácter global de la solidaridad", en Antonio Ariño (2005), **Las encrucijadas de la diversidad cultural**, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/Academia, pp. 89-112.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (2005 b), "Sobre la identidad de los valores. La estructuración de la convivencia navarra en su zona íntima", en Vidal Díaz de Rada y otros. In: **Los valores de la sociedad navarra en el umbral del Siglo XXI**, Pamplona: Institución Futuro/Instituto Navarro de Estadística, pp. 34-46.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (2005), "Una sociología del presente: de la contingencia, los valores, las ofuscaciones y la guerra", en *Revista de Libros*. Reseña de Hans Joas, **Guerra y modernidad. Estudios sobre la historia de la violencia en el Siglo XX**. Barcelona: Paidós, Estado y Sociedad, nº 130.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (2008), "Apostarse en presente (la estela de G. H. Mead). Identidad y autotrascendencia en los ámbitos de interacción". **Estudio Introductorio en G. H. Mead, La filosofía del presente**, Madrid, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/BOE, edición y traducción a cargo de Ignacio Sánchez de la Yncera, pp. 14 a 160.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (2010), "De la depuración conceptual y las distinciones analíticas ante el desafío de la cambiante intimidad de lo social", en Beriain, J. y Sánchez de la Yncera, I. (comps.), **Sagrado/profano. Nuevos desafíos al proyecto de la modernidad**, Madrid, CIS/Academia, pp. 391- 400.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. y RODRÍGUEZ FOUZ, M. (eds.), *Dialécticas de la postsecularidad. Pluralismo y corrientes de secularización*, Barcelona, Anthropos, 2012. De próxima aparición.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. y RODRÍGUEZ FOUZ, M. (2012b), "Las exigencias del pluralismo. La comunicación de un mundo postsecular", Prólogo en Sánchez de la Yncera, I. y Rodríguez Fouz,

M. (eds.), **Dialécticas de la postsecularidad. Pluralismo y corrientes de secularización**, Barcelona, Anthropos, 2012. Pro manuscrito.

TAYLOR, Ch. (1989/1996), **Las fuentes del yo**. Barcelona: Paidós, 1996 (Sources of the Self. The Making of the Modern Identity , Cambridge, Cambridge University Press, 1989).

SENNETT, R., (2009) *El Artesano*, Barcelona, Anagrama.

WAGNER, P. (1997/1994/1995), **Sociología de la modernidad**, Barcelona, Herder, 1997 (A Sociology of Modernity: Liberty and Discipline, London, Routledge, 1994; Soziologie der Moderne, Frankfurt, Campus, 1995).

WAGNER, P. (2008), **Modernity as Experience and Interpretation**, Cambridge; Polity.

# UERN

CAICÓ

Departamento  
de Filosofia



## PROF-FILO

UERN Caicó



## Curso de Filosofia

UERN - Caicó | 2001 • 2026

*Cultivando o pensamento crítico no solo seridoense.*