



UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PEDAGOGIA**

**DESCONSTRUINDO PROJEÇÕES EDUCACIONAIS A PARTIR DA  
FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY**

Thiago Pires de Azevedo  
Orientado por Gisele Cândido

RIO DE JANEIRO, RJ

2025

Monografia de final de curso, elaborada no âmbito da graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como pré-requisito para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da professora Gisele Batista Candido.

Rio de Janeiro, RJ

2025

## FOLHA DE AVALIAÇÃO

Data de avaliação: 10/03/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Ferreira Mendonça - NOTA: 10

Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano - NOTA 10

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gisele Batista Candido - NOTA: 10

MÉDIA: 10

## RESUMO

AZEVEDO, Thiago Pires. Desconstruindo projeções educacionais a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty (Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025)

A educação tradicional frequentemente reduz o aluno a um objeto de correção ou a uma abstração conceitual, ignorando sua vivência concreta. O empirismo, ao tratá-lo como um ser disfuncional sem considerar seu contexto cultural e relacional, e o intelectualismo, ao reduzi-lo a uma construção conceitual que desconsidera sua realidade fenomenológica, restringem sua experiência de aprendizagem. Esta monografia investiga as projeções feitas sobre o estudante no contexto educacional, explorando as tensões entre os paradigmas de ensino e a realidade escolar. A partir de uma abordagem fenomenológica, propõe-se uma compreensão mais profunda das relações educativas, reconhecendo que a aprendizagem ocorre na interseção entre corpo, mente e contexto social. Fundamentado em Merleau-Ponty, o estudo questiona modelos que restringem a liberdade do educando e aponta para uma educação que, em vez de enquadrá-lo em estruturas fixas, valorize sua experiência e potencial criativo.

**Palavras-chave:** educação, fenomenologia, filosofia, Merleau-Ponty, pedagogia.

## ABSTRACT

Traditional education often reduces the student to either an object in need of correction or a conceptual abstraction, disregarding their lived experience. Empiricism, by treating them as a dysfunctional being without considering their cultural and relational context, and intellectualism, by reducing them to a conceptual construct that ignores their phenomenological reality, limit their learning experience. This thesis examines the projections imposed on students within the educational context, exploring the tensions between teaching paradigms and school reality. Through a phenomenological approach, it seeks a deeper understanding of educational relationships, recognizing that learning emerges at the intersection of body, mind, and social context. Grounded in Merleau-Ponty, this study challenges models that constrain student freedom and advocates for an education that, rather than confining learners to rigid structures, embraces their experience and creative potential.

**Keywords:** education, phenomenology, philosophy, Merleau-Ponty, pedagogy.

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I.....	14
Uma breve contextualização histórica da educação.....	14
Implicações sobre a atual Base Nacional Comum Curricular.....	21
CAPÍTULO II.....	24
Elaboração filosófica.....	24
Descartes e Merleau-Ponty.....	28
A fenomenologia da percepção.....	31
Fenomenologia, Empirismo e Intelectualismo.....	33
CAPÍTULO III.....	37
Incoerências entre as concepções empirista e intelectualista de educação.....	37
Identidade, hábito, corpo e intersubjetividade.....	40
Possibilidades e desafios da horizontalidade na relação com a criança.....	43
A formação escolar.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	56

## INTRODUÇÃO

Esta monografia tem como objetivo investigar a experiência educacional a partir das tensões que permeiam o processo formativo, envolvendo o ensino e a aprendizagem na educação básica. Nesse contexto, adotando uma perspectiva fenomenológica, exploraremos principalmente as divergências entre as teorias pedagógicas e as realidades da prática educacional, além das tensões entre as perspectivas das instituições, como a família e a escola, e as projeções dos professores sobre a criança.

O principal autor que orientará nossa investigação será o filósofo francês contemporâneo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Além de explorar suas ideias, utilizaremos a metodologia fenomenológica para observar e descrever a experiência escolar, estabelecendo conexões com o panorama discutido ao longo da monografia. A escolha pela abordagem merleau-pontiana fundamenta-se na dinâmica de sua filosofia, que buscou superar as dicotomias existenciais, oferecendo uma crítica tanto aos modelos intelectualistas quanto aos empiristas, os quais exerceram uma forte influência nas teorias e práticas educacionais.

Além disso, a escolha de Merleau-Ponty como base para esta monografia está relacionada à sua contribuição para questionar os pressupostos que moldam a educação tradicional. As tradições científicas frequentemente partem de modelos pré-definidos que vinculam o ensino a determinantes genéticos e sociais, adotando metodologias antes mesmo de compreender a individualidade e a experiência da criança. Merleau-Ponty, com sua fenomenologia, oferece uma visão que considera essa abordagem insuficiente, propondo um olhar renovado para as situações escolares. Pretendemos, assim, desafiar dicotomias limitantes e transcender as ideologias enraizadas no contexto educacional, promovendo uma interpretação mais dinâmica e relacional do mundo e das práticas pedagógicas.

Nas tradições filosóficas e científicas anteriores, o corpo e os sentidos eram frequentemente vistos como fontes de engano. Merleau-Ponty subverte essa ideia ao posicioná-los como elementos fundamentais na relação do sujeito com o mundo. Essa perspectiva traz implicações significativas para a educação, pois influencia como concebemos a interação dos corpos e o papel dos sentidos na aprendizagem. A filosofia de Merleau-Ponty inaugura um novo paradigma educacional ao reconhecer o corpo e os sentidos como o ponto de partida para o contato com o mundo e a base para a construção de conhecimento. Dessa forma, a experiência corpórea adquire centralidade na relação educacional, promovendo práticas que valorizam a corporeidade como elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Assumir os sentidos como imprescindíveis não implica atribuir uma essência fixa às coisas, mas sim reconhecê-los como o ponto inicial da relação com o mundo. Na filosofia de Merleau-Ponty a consciência sempre se relaciona com algo em um contexto, mas essa relação é mediada por valores culturais e históricos que influenciam tanto o encontro entre sujeito e objeto quanto entre sujeitos. O mundo já existe antes de chegarmos a ele, e nossas experiências nesse mundo moldam quem somos e como interpretamos a realidade. Essa espécie de circularidade – entre ser no mundo e o mundo ser em nós – é central para a fenomenologia de Merleau-Ponty. Ela permite uma análise que reconhece as imbricações entre a subjetividade do sujeito e do objeto analisado, prevenindo o erro de buscar uma interpretação “pura” e dicotômica que exclua o analista da equação.

Em “Merleau-Ponty na Sorbonne”, livro que reúne um resumo dos cursos de psicossociologia e filosofia ministrados pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty entre 1949 e 1952, lemos:

Dá-se que a pedagogia deva pressupor uma moral estabelecida e da qual ela limitar-se-ia a aplicar os valores assim preestabelecidos? Pensamos que não; não se pode admitir valores preestabelecidos antes de conhecer a situação real da criança. Antes de mais nada é preciso estabelecer o valor da própria situação. Não se pode estabelecer imperativos pré-concebidos antes de conhecer os conflitos entre o adulto e a criança. (Merleau-Ponty, 1990, p. 96)

O primeiro movimento que Merleau-Ponty faz nesta citação é questionar os modelos pedagógicos que pré-estabelecem valores a serem colocados em prática antes mesmo de conhecer a situação real da criança. O segundo movimento de Merleau-Ponty é afirmar que devemos primeiro conhecer a realidade da criança, avaliá-la, para pensar nas melhores propostas educacionais a partir desse contexto. O terceiro movimento é mencionar justamente essa tensão entre a realidade dos adultos e da criança. São mundos diferentes. Não podemos tomar o mundo do adulto e seus valores como imperativos pré-concebidos sem antes refletir sobre essas diferenças e tensões entre o mundo da criança e do adulto.

Dessa forma, ao afirmar que a pedagogia não deve admitir valores preestabelecidos, o autor em questão defende a autonomia da pedagogia como campo próprio, desvinculado de pressupostos impostos por outras disciplinas, como a psicologia da educação. É importante lembrar que Merleau-Ponty ocupou a mesma cadeira do suíço Jean Piaget (1896-1980) na Sorbonne, um epistemólogo cuja teoria do desenvolvimento cognitivo teve grande impacto na educação e na pedagogia. No entanto, o filósofo francês contrapõe a abordagem de Piaget, que

propõe estágios universais de desenvolvimento aplicados como base para modelos educacionais. Para Merleau-Ponty, essa visão ignora a singularidade das situações vividas por cada criança e os conflitos presentes na relação entre educador e educando. Ao tratar o desenvolvimento de forma estática e idealizada, ficamos cegos para o potencial dinâmico da experiência real da criança e para as dificuldades que emergem em seu contexto. Assim, a abordagem merleau-pontiana propõe uma pedagogia que valorize a interação viva e a pluralidade das situações, em vez de se basear apenas em teorias predefinidas.

Merleau-Ponty defende que a pedagogia não deve admitir valores preestabelecidos, pois isso a reduz a um campo subordinado a outras disciplinas, como a psicologia da educação. Ao propor uma abordagem fenomenológica, ele critica modelos como o de Piaget, que assume estágios universais de desenvolvimento aplicados a todos os educandos. Essa abordagem ignora a singularidade de cada criança e os conflitos presentes na relação educativa. Quando seguimos esse modelo e observamos que uma criança não se ajusta aos estágios propostos, rapidamente assumimos que o problema está na criança, diagnosticando-a com atraso ou deficiência cognitiva.

Por outro lado, se adotamos uma postura investigativa e acompanhamos o desenvolvimento da criança sem compará-la a padrões universais, reconhecemos suas potencialidades e dificuldades no contexto de sua vivência. Essa perspectiva respeita o tempo próprio de cada criança e o mundo que ela habita, permitindo que ela se desenvolva de maneira autêntica. Forçar a adequação a modelos predefinidos garante a exclusão daqueles que desviam do padrão, perpetuando visões reducionistas de deficiência. Em vez disso, é importante compreender os fatos existenciais que moldam as habilidades de cada criança e promover estratégias educativas baseadas no fenômeno concreto que se apresenta, respeitando a complexidade da experiência e a singularidade de cada educando.

Ao estabelecermos esse território sensível à existência atual e concreta de cada criança, cumpre retomarmos as críticas de Merleau-Ponty às correntes de pensamento empirista e racionalista, que se estendem ao panorama educacional derivado desses modelos. Com efeito, seu argumento é que “as relações entre o educador e a criança não são acessórias, mas essenciais para a situação” (Merleau-Ponty, 1990, p. 96). Isso implica que uma educação que adota um sujeito ou método predefinido, aplicando-os de forma rígida, sem considerar as particularidades da situação e do sujeito em interação, além de não reconhecer a influência mútua entre educador e educando, ignora uma condição existencial fundamental que permeia o campo educativo. A crítica ao racionalismo e empirismo reside justamente nesse ponto: não é possível compreender o sujeito apenas pela razão ou pela experiência isolada. Trata-se, na verdade, de um

reconhecimento do eu em relação ao outro, em um contexto específico e com suas intencionalidades. Essa relação não é imposta pela natureza, mas construída e permeada pela cultura.

Como alternativa aos modelos intelectualistas e empiristas, o método fenomenológico, baseado nas reflexões merleau-pontianas, diz respeito a uma espécie de análise sensível à forma como os fenômenos se mostram originalmente e às imbricações entre sujeito e o mundo. Conforme Merleau-Ponty, a fenomenologia consiste em uma maneira de ver o mundo, é uma tentativa de suspender as lentes que a sociedade nos coloca por meio da cultura e da coexistência para conseguir ver o fenômeno em seu aparecimento. Essa metodologia foi pensada inicialmente por Husserl (1859-1938), e foi também abordada por Heidegger (1899-1976).

Na primeira página da “Fenomenologia da Percepção”, o filósofo francês em questão escreve que: “A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências.” (Merleau-Ponty, 1999, p.1). Porém, isolar esta citação seria um equívoco na compreensão do autor, pois “a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade" (Merleau-Ponty, 1999, p.1). Sendo assim, podemos compreender que a fenomenologia é uma tentativa de desnaturalizar a nossa observação do mundo, é ver além das lentes do hábito, da ciência, religião e outras concepções, numa tentativa de ver aquilo que se apresenta por si mesmo.

Nesta tentativa de ver o mundo por si, realizando uma redução fenomenológica, Merleau-Ponty argumenta que precisamos reconhecer que, ao observarmos o mundo, sempre o faremos a partir de uma perspectiva influenciada pela cultura e pela nossa condição de ser humano. Portanto, nunca se trata de uma análise pura e objetiva. Reconhecer a subjetividade do olhar do observador sobre o observado é uma questão crucial que constitui e diferencia a fenomenologia de Merleau-Ponty. Ele explica que a relação entre o ser humano e o mundo se constrói por meio dos sentidos, que são imprescindíveis para nossa forma de existir no mundo. Segundo ele, “Há uma preparação da fenomenologia na atitude natural. É a atitude natural, reiterando os seus próprios procedimentos, que passa para a fenomenologia” (Merleau-Ponty, 1991, p. 181). Ele não acredita que os sentidos nos enganam; ao contrário, defende que “A realidade da alma é fundada na matéria corporal, e não está na alma” (idem). Para Merleau-Ponty, há uma verdade no mundo sensível que não pode ser ignorada, pois mesmo o racionalismo ou a filosofia do espírito dependem de fatos observados pessoalmente. Assim, ele conclui que “A fenomenologia não é nem um materialismo nem uma filosofia do espírito. Sua

operação peculiar é desvelar a camada pré-teorética em que as duas idealizações encontram seu direito relativo e são superadas” (Merleau-Ponty, 1991, p.181).

A atitude natural é um conceito central na filosofia de Merleau-Ponty, com múltiplas implicações para a compreensão da experiência humana. Ela se refere à postura ingênua com que o sujeito vive no mundo, acreditando que os objetos possuem uma essência fixa e independente da consciência que os percebe. No entanto, a fenomenologia desafia essa visão ao destacar que todo objeto é, na verdade, algo para uma consciência; sem a percepção e a atribuição de significados feitas pelo observador, o objeto não teria o mesmo sentido. Para Merleau-Ponty, embora a atitude natural seja ingênua, ela não é falsa: ela oferece uma leitura verdadeira e legítima da realidade dentro de sua perspectiva. Os sentidos atribuídos aos objetos estão profundamente vinculados à maneira como eles se apresentam à consciência, o que demonstra que a subjetividade e a objetividade estão intrinsecamente relacionadas. Assim, Merleau-Ponty não rejeita a atitude natural ao transcendê-la; pelo contrário, ele a reconhece como uma etapa legítima da experiência e, a partir dela, desdobra uma compreensão mais profunda da relação entre o sujeito e o mundo.

A partir disso, compreende que na fenomenologia toda consciência é sempre consciência de algo. Com base nessa perspectiva, Merleau-Ponty aborda o problema do solipsismo<sup>1</sup>, argumentando que a relação entre o "eu" e o próprio corpo vai além de uma simples causalidade, pois o vínculo que temos com o corpo é diferente daquele que temos com um objeto. Ele ilustra isso com o exemplo de alguém que toca a própria mão: ao mesmo tempo que a mão toca, ela também é tocada. Dependendo de como direcionamos nossa intencionalidade, a mão que toca pode se tornar a mão tocada, e vice-versa. Esse “toque espelhado” revela que o corpo é ao mesmo tempo sujeito e objeto, pois sente e é sentido simultaneamente. Esse entendimento permite reconhecer que o outro também é tanto carne quanto espírito, pois, como afirma Merleau-Ponty: “o outro pode ser para mim espírito, exatamente no sentido em que o sou para mim mesmo” (Merleau-Ponty, 1991, p. 186). Esta compreensão humanizante - que ele chama de quiasma e que enfatiza a reversibilidade da carne por meio da relação interpessoal - orientará o embasamento para a concepção filosófica que defendemos nesta monografia.

Em sintonia com a abordagem desses aspectos do pensamento merleau-pontiano, a todo momento pretendemos manter em segundo plano uma atmosfera reflexiva, que interpela a possibilidade de uma educação que nutra a criança para a formação conforme suas próprias aspirações, e não somente a partir dos ideais hegemônicos. Assim, ao refletirmos sobre quem a

---

<sup>1</sup> O solipsismo é quando a filosofia chega em conclusão individualista, que reconhece que o sujeito que pensa existe, mas se limita a própria existência, não sabendo se o outro também existe.

criança é no mundo, as possibilidades e imposições que a ela são colocadas, uma questão que nos animará no desenvolvimento desta pesquisa é se há a possibilidade de nutrir a criança a ser quem ela é por si mesma; pois quem poderia ser essa criança no mundo, senão algo que é fruto da sociedade? Convidamos o leitor a manter essa consideração em mente ao longo da leitura e perceber os dilemas entre as liberdades individuais e os pensamentos coletivistas da educação, as práticas disciplinadoras e as mais libertárias. E manter em mente ainda as seguintes questões: A educação é um cerceamento? Um dever? Será que liberta, aprisiona ou estaria em um espectro além dessa dicotomia?

Em um primeiro momento, portanto, faremos uma breve contextualização histórica, que visa identificar algumas concepções filosóficas que influenciaram a educação básica na contemporaneidade. Tal contextualização histórica desenvolvida neste trabalho terá a intenção de demonstrar a forma como a sociedade põe a escola como ator de transformação social ao mesmo tempo que visa consolidar a ideologia dominante. A noção de transformação e consolidação é abordada de forma dialética, no sentido que “é a tensão de uma existência em direção a uma outra existência que a nega e sem a qual, todavia, ela não se sustenta” (Merleau-Ponty, 1999, p. 232). Em outras palavras, a dialética revela a interdependência e a complementaridade entre os elementos que aparentemente se contradizem. Como ilustrado no caso do Brasil, onde a educação consolida ideais após as transformações do modelo político.

O texto de Dermeval Saviani (2013), intitulado 'Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual', exemplifica este movimento. Neste artigo, o autor revela os imperativos educacionais desde o Brasil colônia em 1548 até a república e demonstra as mudanças de diretrizes e concepções, que refletem nos recursos, currículos e documentos que regem a educação em cada período. Dessa forma, a transformação nos ideais da liderança política reflete na escola, em prol da consolidação da nova ideologia dominante. Saviani (2014) também aponta isso sobre a escola nova, que se propõe a ser uma escola de reforma e transformação social, mas em sua essência, a mudança de modelo se dá para se adaptar à nova sociedade que havia se tornado muito mais dinâmica; portanto, se ajusta aos moldes da sociedade e consolida o que já existe. Um acontecimento recente que pode ilustrar essa dinâmica é a reforma do ensino médio que foi aprovada pelo governo de Michel Temer, este que tomou posse após o impeachment de Dilma Rousseff. Uma transformação na política, que gera uma transformação no currículo e visa uma consolidação de uma nova concepção educacional alinhada com os ideais do novo governo.

Num segundo momento, abordaremos alguns aspectos da filosofia de Merleau-Ponty (1999), destacando suas críticas aos modelos racionalistas e empiristas. Ele nos ajudará a

compreender as dicotomias que permearam e permeiam o pensamento da educação e nos possibilitará pensar além desta lógica. Interessa-nos explorar, a partir de suas reflexões, o quanto a realidade está imbricada em múltiplas dimensões e não pode ser vista somente pelo intelectualismo ou somente pelo empirismo.

Ao investigar as dicotomias na educação, contrastamos o modelo tradicional, associado aos ideais tecnicistas, com os modelos progressistas. Enquanto o primeiro modelo preconiza uma educação moral, com um aluno passivo, currículo rígido, ensino transmissivo e centrado no professor, o modelo progressista foca no aluno, incentiva a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, promove uma aprendizagem contextualizada, voltada para a vida e adota um ensino dialógico. Contudo, essa divisão não é simples, pois existem diversas influências e interpretações que ampliam as possibilidades dentro de cada modelo. Optamos por manter essa distinção de forma clara, a fim de permitir uma investigação mais aprofundada das características essenciais de cada um desses modelos.

Em um terceiro momento, faremos uma análise fenomenológica a partir dos dados da pesquisa bibliográfica. Nos aprofundaremos na questão que nos guia, a saber: quem é essa criança no mundo, qual é a relação daquilo que a escola projeta sobre a criança e o que ela mesma projeta de si no mundo. A escolha do método fenomenológico no campo da educação justifica-se pela natureza relacional da situação escolar, na qual o professor e o aluno estão em constante interação. O objetivo do professor é ensinar, um ato que exige uma ação consciente e intencional, visando provocar um impacto premeditado no aluno, que se traduz na aprendizagem. Enquanto outros métodos de interpretação podem focar no aluno a partir de uma perspectiva abstrata da experiência ou do espírito, a fenomenologia se destaca por sua abordagem que dialoga com a filosofia do sensível. Ela reconhece tanto a consciência do que é ensinado quanto a do que é aprendido, enfatizando a relação mútua entre ambos. Além disso, considera as experiências de vida que formaram o sujeito e as lentes através das quais ele percebe o mundo.

Finalizaremos com uma síntese dos fenômenos investigados, concluindo essa monografia a partir de reflexões embasadas pelo estudo teórico.

## CAPÍTULO I

### **Uma breve contextualização histórica da educação**

Com o intuito de compreender a educação básica no Brasil, faremos uma breve contextualização histórica, considerando seus movimentos mais recentes no ocidente. Teremos como base o livro *História da Pedagogia*, de Franco Cambi (2002), considerando sobretudo o século XX; momento de radicais transformações sociais no mundo, que influenciaram a forma que concebemos a educação atualmente. Sobre a necessidade dessa contextualização, partimos também das palavras de Merleau-Ponty:

Toda pesquisa deve, com efeito, recorrer a história da pedagogia. É ela quem nos informará a respeito das diferentes condutas do adulto diante da criança, seja de fato, seja doutrinariamente. A história ajuda-nos a conhecer a compreender esse fenômeno de espelhos que intervêm entre o adulto e a criança; eles refletem-se como dois espelhos colocados indefinidamente um diante do outro. A criança é o que acreditamos que ela seja, o reflexo do que queremos que ela seja. (Merleau-Ponty, 1990. p. 97)

O panorama histórico que abordaremos se concentra em modelos que influenciaram mais diretamente a educação brasileira, que são os movimentos europeus e americano do século XX. Refletir sobre as raízes históricas que influenciaram a educação possibilita uma compreensão mais profunda dos fenômenos que são observados na atualidade.

O século XX foi marcado por conflitos e inovações, incluindo a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, a divisão do mundo em blocos socialista e capitalista, a Guerra Fria, a intensificação da globalização e do comércio internacional, o crescimento da classe média e, ao final, a consolidação do capitalismo como sistema predominante, juntamente com a valorização dos ideais de liberdade individual. Também se destacou a disseminação de princípios democráticos em oposição às ideologias totalitárias. Todas essas transformações moldaram uma educação voltada para preparar uma população alinhada às ideologias do Estado. Na Alemanha nazista e na Itália fascista, observaram-se exemplos de sistemas educacionais totalitários, em variações que iam de modelos mais rígidos a outros mais brandos, evidenciando a escola como um espaço de formação identitária e ideológica, sob a ótica estatal. Com a queda desses regimes autoritários, ocorreu a expansão dos ideais individualistas, e a educação passou por uma reconfiguração para refletir os novos valores democráticos, como aponta Cambi:

Antes de tudo, exacerbou-se o individualismo. Depois, cresceu o hedonismo. Por fim, dilatou-se a influência da massa. O sujeito faz cada vez mais referência a si próprio, e às suas necessidades/interesses, segue a ética do prazer e da afirmação de si, envolvendo-se em comportamentos cada vez mais narcisistas. (Cambi, 2002 p. 510/511)

Com os Estados autoritários, a educação nos respectivos países era coletivista, disciplinadora e homogeneizante. Com a mudança de regime, os ideais individualistas começaram a ser reforçados.

Nesse modelo de educação democrático e individualista, consolidam-se princípios que permeiam essa nova forma de ser-no-mundo. Um dos filósofos de maior destaque nesse contexto foi o norte-americano John Dewey (1859-1952), que ajudou a fundar o movimento das “escolas novas”. Esse movimento, com um ideal ativista, contrapõe-se às escolas tradicionais, que centralizavam o professor como o foco do processo de aprendizagem, além de adotarem disciplina e rigor baseados em ideais positivistas.

O positivismo foi um dos movimentos que mais influenciaram a educação no Brasil, especialmente após 1870, com o advento da República. Inclusive, “As palavras ‘ordem e progresso’ que fazem parte da bandeira brasileira indicam claramente a influência positivista” (Iskandar e Leal, 2002, p. 4). O positivismo tem como principal representante Augusto Comte (1798-1895). Nesse período, o pensamento teológico era predominante, e a necessidade de afirmar uma contraposição ao mesmo foi significativa.

Entre os traços evidentes do positivismo na educação está a divisão fragmentada das disciplinas, uma leitura do mundo que compartimentaliza diferentes conhecimentos como se estivessem separados na realidade. O próprio lema “ordem e progresso”, estampado na bandeira brasileira, é amplamente questionado hoje, tanto pela ideia de controle social quanto pelo conceito de progresso. Essas ideias inspiraram a educação positivista no Brasil, que buscava unificar práticas pedagógicas. Segundo Iskandar e Leal (2002), “Os positivistas se empenharam em combater a escola humanista, religiosa, para favorecer a ascensão das ciências exatas” (p. 3). Os autores também evidenciam a relação entre o tecnicismo e o positivismo, afirmando que “Na escola tecnicista, professores e alunos ocupam papel secundário, dando lugar à organização racional dos meios” (Iskandar e Leal, 2002, p. 5).

A escola progressista, por sua vez, concebia o aluno como um sujeito ativo, produtivo e criativo, rompendo com a repetição mecânica que antes atendia às demandas da sociedade industrial, mas que já não fazia sentido em um mundo voltado para a inovação e a liberdade. Entre os grandes temas da escola progressista, Cambi (2002) destaca:

No “puericentrismo”, isto é, no reconhecimento do papel essencial (e essencialmente ativo) da criança em todo processo educativo; 2. na valorização do “fazer” no âmbito da aprendizagem infantil, que tendia, por conseguinte, a colocar no centro do trabalho escolar as atividades manuais, o jogo e o trabalho; 3. na “motivação”, segundo a qual toda aprendizagem real e orgânica deve estar ligada a um interesse por parte da criança e portanto movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas; 4. na centralidade do “estudo de ambiente”, já que é justamente da realidade que a circunda que a criança recebe estímulos para a aprendizagem; 5. na “socialização”, vista como uma necessidade primária da criança que, no processo educativo, deve ser feita e incrementada; 6. no “antiautoritarismo”, sentido como uma renovação profunda da tradição educativa e escolar, que partia sempre da supremacia do adulto, da sua vontade e de seus “fins”, sobre a criança; 7. No “antiintelectualismo”, que levava à desvalorização dos programas formativos exclusivamente culturais e objetivamente determinados e à consequente valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente. (Cambi, 2002, p. 526/527)

Ao identificar essas correntes de pensamento que disputam influência na educação, observamos que, a partir das transformações educacionais, alinhadas às mudanças ideológicas, o século XX testemunhou a massificação da vida social no Ocidente, acompanhada pelo fenômeno da democratização da educação. A partir disso, os ideais politicamente acordados passaram a se difundir na escola, moldando as lentes que conduziram os processos educacionais. É evidente que essas mudanças sociais não implicaram transformações homogêneas ou imediatas na educação global. O que se destaca é uma inversão de tendências que, de forma gradual, se expandiu e permeou diferentes ambientes formativos.

Nesse contexto, múltiplos modelos educacionais coexistiram dentro do mesmo período histórico. Algumas práticas educacionais permaneceram atreladas a tradições, enquanto outras se alinhavam a visões mais progressistas. Contudo, a tendência dominante foi a de fortes influências das mudanças ideológicas e políticas nas dinâmicas educacionais. As próprias “escolas novas” surgiram como experiências isoladas e, ao longo do tempo, ganharam relevância entre educadores e em diversos ambientes de ensino.

Segundo Saviani (2009), “Na sociedade brasileira da segunda metade do século XIX, três mentalidades pedagógicas se delinearam com razoável nitidez: as mentalidades tradicionalista, liberal e cientificista” (p. 21). O modelo tradicional, entre essas mentalidades, caracteriza-se por uma educação centrada na transmissão de conhecimentos, em que o aluno assume uma postura passiva, devendo absorver o conteúdo por meio do esforço mental, enquanto o corpo é silenciado. Segundo Leão (1999), a escola tradicional tem sua origem nos sistemas de ensino inspirados pela sociedade burguesa emergente. A autora identifica a raiz

epistemológica desse modelo no movimento essencialista do século XVII, que atribuía à aprendizagem a inteligência inata do aluno.

Além disso, “A abordagem tradicional do processo de ensino-aprendizagem não se fundamenta em teorias empiricamente validadas, mas sim numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos” (Leão, 1999, p. 191).

Em oposição a esse modelo tradicional, surgem as concepções de escolas progressistas, que propõem uma inversão dessa lógica. Nessa perspectiva, valoriza-se a criatividade, a utilização do corpo nos processos educativos e a autonomia da criança em suas decisões. O foco desloca-se para o educando, que passa a ser protagonista da própria aprendizagem, podendo escolher as atividades que realizará e os objetos de seu interesse. Embora existam diferentes níveis de flexibilidade e variações entre os modelos progressistas, a essência dessa abordagem está na promoção da individualidade e na adaptação da educação às necessidades e interesses do aluno. Para fins deste texto, buscamos apenas uma aproximação geral desses ideais, sem nos aprofundarmos nas particularidades de cada proposta.

Contudo, mesmo com a democratização da educação, é possível observar a reprodução de desigualdades sociais no ambiente escolar. Um exemplo significativo é o caso da França, descrito por Bourdieu (1998). Após a ampliação do acesso à escola para todas as classes sociais, observou-se uma crise educacional. Crianças provenientes de contextos culturais não escolarizados enfrentavam dificuldades para alcançar o mesmo sucesso escolar que aquelas de famílias já habituadas com os códigos e práticas da escola. Esse fenômeno revela como a democratização em massa da educação, embora amplie o acesso, muitas vezes perpetua as desigualdades sociais no interior da escola, uma vez que os conteúdos e as normas valorizadas são mais compatíveis com as inclinações culturais de determinadas classes sociais.

A análise de Bourdieu (1998) evidencia que as estruturas escolares refletem as dinâmicas da sociedade, o que gera desigualdades educacionais. A democratização da escola na França, por exemplo, foi impulsionada por um ideal democrático que pressupunha que a escola formaria todas as crianças de maneira igualitária, promovendo a igualdade de oportunidades. Contudo, na prática, esse ideal não se concretizou, pois as diferentes realidades sociais dos estudantes não se moldavam de forma homogênea às expectativas escolares e conforme se aumentava a disponibilidade da educação, menor valor se dava para o diploma. Segundo o autor, “A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis.” (Bourdieu, 1998, p. 222). Como Bourdieu identifica, os capitais culturais e sociais distintos dos alunos influenciam diretamente suas experiências escolares. A escola, nesse sentido,

transforma-se para atender aos novos ideais da sociedade, mas carrega consigo a expectativa de tornar real um imaginário coletivo. Entretanto, o que muitas vezes se perde de vista é que esses novos acordos e ideais são metas, não realidades concretas.

Nessa lógica, percebemos que, na relação entre professor e aluno em sala de aula, existe um olhar baseado na presunção dos papéis atribuídos a cada um. Enquanto o professor objetiva o aluno ao supor um papel fixo para ele, o aluno também objetiva o professor, presumindo um papel predefinido. Merleau-Ponty argumenta que não vemos as coisas em si mesmas, mas sim os significados que atribuímos a elas. Quando vemos uma cadeira, por exemplo, não a vemos apenas como uma cadeira em sua essência; a nossa percepção é influenciada pela intencionalidade que projetamos sobre o objeto, a qual também compõe a nossa visão do mundo. Da mesma forma, não podemos acreditar que vemos o aluno de maneira objetiva, apenas pelo que ele é no mundo. Temos uma lente cultural e histórica que molda a maneira como o professor percebe e atribui significados ao aluno. A partir de tal compreensão de Merleau-Ponty, observamos que as significações são atribuídas de maneira distinta a cada aluno e, igualmente, de cada aluno ao professor. Esse processo de atribuição de significados é influenciado por múltiplos fatores, como contextos culturais, históricos e individuais, e tende a gerar desigualdades nas relações entre os alunos. Cada percepção e interpretação moldada por essas significações pode afetar a dinâmica da sala de aula, criando diferentes níveis de valorização, compreensão e até mesmo oportunidades para os estudantes.

Visto isso, consideremos agora o caso de uma escola progressista que enfrenta desafios relacionados às questões culturais. Um exemplo é apresentado por Pinheiro (2015) em sua tese de doutorado, que analisa a experiência de Dalila, uma aluna do 5º ano do ensino fundamental, em uma escola que adotava os conceitos educacionais de Anísio Teixeira<sup>2</sup>. (Esses conceitos prometiam o uso de métodos progressistas para desenvolver a individualidade dos alunos. No entanto, Dalila expressa em seu diário um profundo descontentamento com a escola, revelando falta de identificação com a instituição, mudando de escola ao final do 5º ano. De acordo com Pinheiro (2015), os ideais dessa escola valorizavam a individualidade em termos de "saber-fazer", mas negligenciaram aspectos poéticos e criativos que motivavam Dalila. Aos 14 anos, a jovem já havia lido muitos livros, sendo a literatura sua principal fonte de inspiração. Ela

---

<sup>2</sup> Anísio Teixeira (1900-1971) foi um importante educador, filósofo e pensador brasileiro, reconhecido por suas contribuições para a educação no Brasil. Ele foi um dos principais defensores de uma educação pública, Anísio Teixeira (1900-1971) foi um importante educador, filósofo e pensador brasileiro, reconhecido por suas contribuições para a educação no Brasil. Ele foi um dos principais defensores de uma educação pública, democrática e de qualidade, e suas ideias influenciaram profundamente o desenvolvimento da educação brasileira, especialmente no século XX. Anísio Teixeira se inspirou em modelos educacionais progressistas, como os de John Dewey, defendendo a pedagogia experimental e a valorização do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Suas ideias continuam a ser uma referência para educadores e pesquisadores até os dias de hoje.

menciona, por exemplo, o livro *Papai Pernilongo*, de Jean Webster (1932), que a encorajou a sonhar em se tornar escritora. Curiosamente, quando questionada pela escola sobre o que desejava ser no futuro, Dalila respondeu que ainda não sabia e que decidiria ao concluir seus estudos. O que revela a falta de confiança em que ela tinha em dizer para a escola suas reais inspirações, tais que ela escrevia sobre em seu diário.

Nesta situação que Dalila descreve em seu diário, vemos a relação da criança com o ensino que se supõe centrado na criança. A educação foi pensada com a criança no centro, mas com um modelo de criança diferente do que era Dalila. Assim como na França, onde houve um insucesso em democratizar a educação para formar todos de maneira igualitária, no caso específico de Dalila, também se adota a ideia de um sujeito já predefinido, cuja essência deveria ser simplesmente reproduzida. No entanto, essa abordagem não está verdadeiramente aberta ao fenômeno das relações que se apresentam no cotidiano. Ou seja, as crianças são vistas através das lentes de uma teoria, mas não se leva em consideração suas experiências diárias e suas demandas específicas. Nessa contradição, emerge um indicativo de como a transição do modelo educacional tradicional para o modelo progressista, como revela Saviani, ainda enfrenta desafios significativos:

A escola nova, quando faz a crítica da pedagogia tradicional, ela não faz a crítica da sociedade existente. Ela mantém a função que a pedagogia tradicional tinha na sociedade existente, que era de redenção da humanidade, de libertação dos homens, tanto da sua subjugação material como da sua subjugação espiritual. Então, o que a escola nova vai considerar é que esse objetivo da escola não foi cumprido porque a escola tradicional não estava adequadamente organizada. Era preciso, pois, reformar a escola, porque a sociedade deixou de ser uma sociedade estática, é uma sociedade em transformação, em desenvolvimento, em mudança. Consequentemente, a escola deve ser reformada para se ajustar às mudanças que caracterizam a sociedade moderna. Vejam, então, que não se trata de mudar a sociedade, mas de ajustar melhor a educação à sociedade. (Saviani, 2014, p. 6)

Assim retomamos o questionamento sobre a possibilidade de uma educação que realmente permita a liberdade do aluno, e que não projete sobre ele uma educação e se engane acreditando que aquilo é o que o aluno deseja. No caso descrito, essa escola que possui um ideal progressista focado na individualidade do aluno, se manteve cega as necessidades que Dalila ansiava. Será que caminhamos mesmo para a liberdade individual? Será que é possível essa liberdade individual? De onde viria esse interesse intrínseco da criança? O que vimos até agora é que a educação, em suas reformas, revoga a mudança. A educação muda para se manter a mesma. Conforme há transformações sociais, se muda a escola para adequá-la à sociedade, o

que em si pressupõe em sua estrutura um aluno como objeto, o professor aplica a nova teoria para formar este aluno a partir de parâmetros dados, que constitui uma intelectualização que é naturalizada.

Em suma, embora a educação tenha passado por várias transformações, especialmente no século XX, ela continua sendo moldada por uma série de paradoxos e desafios. A mudança do modelo educacional tradicional para o progressista, com ênfase na individualidade do aluno, ainda enfrenta limitações significativas, como a reprodução de desigualdades sociais e a desconexão entre teoria pedagógica e realidade vivida pelos alunos. As transformações educacionais, embora reflexo das mudanças sociais, muitas vezes acabam perpetuando as estruturas existentes, em vez de promover uma verdadeira transformação.

## **Implicações sobre a atual Base Nacional Comum Curricular**

Ao contextualizarmos historicamente a educação básica no Brasil, falamos até aqui sobre uma educação tradicional e uma educação progressista. A partir disso, podemos aprofundar essa investigação sobre a realidade brasileira, analisando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco nos anos iniciais.

Essa base está ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 2018. A BNCC é descrita como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). O objetivo da BNCC é desenvolver dez competências gerais que, de acordo com o documento, possibilitam ao cidadão uma vida plena em sociedade. Entre os pilares dessa proposta, está o conceito de "competência", definido como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8)

A justificativa para uma base curricular comum é garantir que todos os cidadãos tenham acesso a conhecimentos básicos que viabilizem o pleno exercício da vida em sociedade e no mundo do trabalho. Considerando as dimensões continentais do Brasil, sem uma base curricular comum, a tendência seria uma fragmentação educacional entre os diferentes entes federativos. Por outro lado, uma base comum pode excluir muitas culturas do currículo. A solução proposta pela BNCC é que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (Brasil, 2018, p. 11). Contudo, há uma aparente contradição nessa ideia, pois o documento também afirma que a BNCC “trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 12). Além disso, o próprio título do documento — Base Nacional Comum Curricular — sugere um currículo uniforme. Dessa forma, se os saberes a serem aprendidos e as matérias mais relevantes já estão determinados, que espaço resta para a diversidade curricular?

Outro fator que limita a diversidade curricular é a influência de avaliações internacionais sobre o sistema educacional brasileiro. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), que, no Brasil, se reflete no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por meio da Prova Brasil. Essas avaliações impactam a reputação das escolas e, em alguns estados e

municípios, estão atreladas a bonificações para as escolas com melhores desempenhos no SAEB, inclusive aumentos salariais para professores. Por exemplo, a Lei Complementar nº 1.361 de 2008, no Estado de São Paulo, previa bonificações de até 2,9 salários mensais para escolas que atingissem as metas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Embora essa lei tenha sido revogada em 2021, ela evidencia a priorização de bons resultados em provas de Português e Matemática, em detrimento do desenvolvimento pleno do cidadão e de um currículo verdadeiramente diverso, como propõe a BNCC.

Outro ponto intrigante é que a entidade responsável por essas avaliações internacionais é uma organização voltada para o desenvolvimento econômico. Isso levanta a questão de se os objetivos dessas provas são realmente focados na educação e formação integral ou se estão mais alinhados a interesses econômicos. Apesar disso, a BNCC propõe uma educação integral que busca “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem” e visa romper “com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018, p. 14). Entretanto, existe uma contradição evidente entre a proposta de uma educação integral e a priorização de resultados em avaliações padronizadas.

Além disso, a organização do currículo é realizada com base em faixas etárias e tempos de aprendizagem específicos. Existe certa flexibilidade nesses tempos, com a educação sendo dividida em “seis blocos (1º ao 5º ano; 1º e 2º anos; 3º ao 5º ano; 6º ao 9º ano; 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos)” (Brasil, 2018, p. 86).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos. (Brasil, 2010, p. 44)

Com isso, presume-se que determinados conhecimentos devem ser ensinados em idades específicas e dentro de um tempo previamente estabelecido. As disciplinas, por sua vez, são organizadas em grandes áreas, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (facultativo). No entanto, apenas Português e Matemática são contemplados na Prova Brasil, sob a justificativa de serem essenciais para o desenvolvimento educacional. Ainda assim, é questionável se outras disciplinas não seriam igualmente importantes. A divisão das disciplinas é justificada no documento por entender que “elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes” (Brasil, 2018, p. 27).

Contudo, ao analisar o discurso e as práticas educacionais, parece haver uma incompatibilidade entre a proposta multidisciplinar e as divisões disciplinares rígidas.

Portanto, a BNCC busca estabelecer uma base curricular comum, mas sua implementação e o impacto das avaliações externas levantam questões sobre a efetividade da proposta em promover uma educação verdadeiramente diversa e integral.

## CAPÍTULO II

### Elaboração filosófica

A partir desta breve contextualização histórica do desenvolvimento da educação e da emergência de correntes que criticam o modelo tradicional, analisaremos as ideias de Merleau-Ponty. Seu pensamento oferece uma filosofia crítica às dicotomias que influenciaram profundamente a forma de pensar da sociedade e, conseqüentemente, da educação.

Antes de tudo, é válido salientar que as filosofias educacionais pensadas e realizadas até aqui não devem ser negadas, pois fazem parte de um desdobramento histórico que contempla circunstâncias e formas de ver o mundo diferentes das atuais. É de imenso valor revisitar, de forma crítica, o que foi constituído até então, a fim de reconstruir uma educação que não se limite ao passado, não se molde inteiramente ao presente e nem busque prever o futuro. Essa educação deve ser capaz de analisar e se realizar a partir do diálogo entre o passado, o presente e o futuro, considerando os valores e as circunstâncias de cada tempo, mas transcendendo-os.

O anseio por uma reforma educacional no Brasil foi expresso com ênfase no *Manifesto dos Pioneiros da Educação* (1932), que buscava superar os ideais da educação tradicional. Este modelo, pautado na disciplina rígida e na estaticidade corporal, priorizava o desenvolvimento intelectual em detrimento do corpo, visto como um obstáculo ao aprendizado. Em oposição a essa perspectiva, a Escola Nova valoriza o saber-fazer, a aprendizagem pela ação e a participação ativa do sujeito na construção do conhecimento, colocando o estudante como protagonista do processo educacional, ao invés de um receptor passivo guiado pelo professor.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação* teve grande influência na formação e no desenvolvimento das escolas progressistas no Brasil. Esse documento, elaborado por importantes intelectuais da educação brasileira, teve implicações políticas significativas no caminho que a educação tomou a partir de sua publicação. O manifesto defendia uma educação gratuita, laica e obrigatória para todos. Entre seus principais pilares, destacava-se a democracia: a escola deveria ser um espaço de aprendizagem da cidadania dentro de um modelo democrático. Nesse contexto, havia uma inversão da centralidade do professor para um foco no aluno, que, a partir desses ideais, ganhava mais autonomia e poder de escolha sobre sua própria jornada educacional. Intrínseco a essa filosofia estava o objetivo de formar cidadãos críticos e politicamente participativos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais

justa. Projetos de escolas privadas e públicas foram organizados a partir desse manifesto, inspirados pela filosofia construtivista. Essas escolas, conhecidas como "escolas novas", certamente influenciaram políticas educacionais. Contudo, nunca houve uma implementação plena dos princípios defendidos no manifesto.

Merleau-Ponty, ao estabelecer sua crítica ao empirismo e intelectualismo, formula uma filosofia existencialista que rompe com o dualismo cartesiano, do tipo que separa o sujeito do objeto de forma estanque. Ele substitui a premissa de Descartes, "Penso, logo existo" (Descartes, 2008, p. 70) pelo inverso; o homem pensa porque está no mundo, em outras palavras, porque existe. Para ele a existência sempre precede a consciência, o ser humano está sempre situado no mundo por sua corporalidade, pela intencionalidade e pela relação com o outro, a intersubjetividade. Nas palavras de Merleau-Ponty:

O verdadeiro cogito não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação do mundo. Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como "ser no mundo" (Merleau-Ponty, 1999, p. 9)

Na fenomenologia merleau-pontiana não é possível falar em uma consciência pura, abstraída da existência, pois, segundo o autor, o objeto só existe como objeto para um corpo que o percebe e lhe atribui significados. Isso implica que Merleau-Ponty se afasta da busca de uma verdade absoluta e imutável, como pretendia Descartes em sua filosofia. Em vez disso, ele busca uma verdade encarnada e situada, colocando o corpo no centro da percepção e da constituição do mundo. Ao rejeitar a ideia de uma consciência pura e separada do mundo físico e do corpo, ele nos mostra que a percepção não é apenas um ato cognitivo ou mental, mas uma experiência incorporada, realizada através do corpo. Sua fenomenologia, nesse contexto, torna-se uma filosofia que resgata a experiência imediata do corpo e da percepção como fundamentais para a constituição do conhecimento e da realidade.

Quando nos referimos a uma verdade encarnada e situada, aludimos ao conceito de intencionalidade. Na filosofia de Merleau-Ponty, intencionalidade está inscrita na relação da consciência e do corpo com o mundo. A partir dessa compreensão de intencionalidade, "a fenomenologia pode tornar-se uma fenomenologia da gênese. Se trate de uma coisa percebida, de um acontecimento histórico ou de uma doutrina, "compreender" é reapoderar-se da intenção total" (Merleau-Ponty, 1999, pg. 16). Este conceito traz uma nova luz à compreensão do

fenômeno, que se previne do engano de uma compreensão estável, independente do olhar do observador.

Assim, tudo observado pelo sujeito é direcionado a algo, sendo os sentidos atribuídos automaticamente na interação com o objeto ou o outro. Um exemplo é: “Quando faço sinal para um amigo se aproximar, minha intenção não é um pensamento que eu prepararia em mim mesmo, e não percebo o sinal em meu corpo. Faço sinal através do mundo” (Merleau-Ponty, 1999, pg. 159/160). O autor referido fala de uma intencionalidade pré-reflexiva situacional que se dá em todas as interações com o mundo. Segundo ele:

A ideia à qual damos nosso assentimento só é válida num tempo de nossa vida ou num período da história da cultura. A evidência nunca é apodítica nem o pensamento é intemporal, embora exista um progresso na objetivação e o pensamento valha sempre por mais de um instante. (Merleau-Ponty, 1934, p. 42)

Um exemplo desta ação pré-reflexiva pode ser visto no modo como o bebê, ao vir ao mundo, o sente e interage com ele. Ele não tem um sentido já dado para os objetos. As coisas chamam sua atenção e ele explora o mundo através dos sentidos; a partir da relação com as pessoas e com os objetos, institui-se o significado das coisas. Esta operação pré-objetiva nos acompanha ao longo de toda a vida: é uma ação do corpo sobre o mundo que não chega à consciência de forma explícita. Antes de uma análise racional, ao ver um objeto no mundo já atribuímos um sentido pela forma como o corpo interage com ele. Sabemos o que fazer com uma cadeira antes de racionalizar; se alguém nos estender a mão para cumprimentar, estendemos reciprocamente. Esta ação pré-reflexiva é uma operação corpórea que define a relação da pessoa com o mundo.

A Gestalt<sup>3</sup> tem influência na construção deste pensamento, pois introduz a ideia de que “um objeto não se põe em relevo pela sua “significação” (meaning) mas porque possui em nossa percepção uma estrutura especial: a estrutura da figura sobre o fundo” (Merleau-Ponty, 1933, p. 25). Além disso, “o mundo percebido seria o fundo sempre pressuposto por toda racionalidade, todo valor e toda existência.” (Merleau-Ponty, 1934, p. 42). Dessa forma, a atitude natural estaria implícita no que o autor chama de fundo. Podemos entender melhor com o exemplo que ele nos oferece: se vemos um cubo, só é possível ver a parte da frente; contudo, assumimos verdadeiramente que a parte de trás existe. A diferença entre este olhar e o da ciência é que a

---

<sup>3</sup> Gestalt é uma palavra alemã traduzida como “configuração”, o princípio chave dessa corrente filosófica é de que o todo é além da soma de todas as partes.

ciência tenta apreender fixamente o objeto pelo seu todo, pela conceitualização objetiva, ignorando a deformação da percepção.

As circunstâncias em que observamos o objeto o mudam, e isso é o que permite uma compreensão real do objeto, que, por natureza, é subjetiva ao ponto de vista que olhamos. Esta compreensão revela que “toda consciência é consciência perceptiva, mesmo a consciência de nós mesmos.” (Merleau-Ponty, 1934, p. 42). A compreensão perceptiva e pré-reflexiva do cubo nos permite assumir que ele existe da forma que existe. Da mesma forma, se pensarmos em um acontecimento histórico, podemos olhar para ele pela lente da economia, religião, entre outras possibilidades. A compreensão nunca é total nem abrange todas as perspectivas possíveis.

Desse modo, ao criticar a dicotomia entre mente e corpo ou mundo e consciência, Merleau-Ponty não apenas refuta o solipsismo cartesiano, mas também reafirma o papel central da percepção e do corpo como fundamentos de toda experiência e compreensão do mundo. Em sua teoria da percepção, ele demonstra que mente e corpo estão entrelaçados: nossa experiência do mundo físico, mediada pelos sentidos, fundamenta toda compreensão que temos do mundo. Como ele afirma: “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo, sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (Merleau-Ponty, 1999, p. 3).

Dessa forma, o corpo possui uma materialidade orgânica que é constituída de forma biológica e genética, a carne desde sua matriz já possui uma intencionalidade do que o corpo irá constituir no futuro. Porém, este corpo não é circunscrito à genética de forma instintiva. Segundo Merleau-Ponty, o instinto no homem não possui um objeto, este objeto exterior é constituído a partir do homem no mundo e da relação que tem com a cultura. Da mesma forma, quando o homem chega ao mundo, o mundo já existe em todos os seus simbolismo e subjetividade, e a pessoa precisa encontrar seu lugar nesta miscelânea de possibilidades.

Portanto, ao criticar a educação tradicional e sua visão limitada do corpo, por meio da filosofia de Merleau-Ponty podemos repensar a prática pedagógica a partir de uma perspectiva que valorize a corporeidade e as experiências concretas do sujeito.

## Descartes e Merleau-Ponty

René Descartes foi um dos grandes filósofos da modernidade, que influenciou toda filosofia, especialmente a corrente de pensamento racionalista. Uma de suas principais propostas consistia em criar um método em busca de uma verdade, chegar a uma forma de se fazer filosofia que fosse exata como a matemática. A base para este método se resume às regras da evidência, da análise, da síntese e da enumeração. Descartes foi conhecido como o filósofo da dúvida, pois não aceitava nada como dado. Entre suas dúvidas estava a de que não poderia saber se aquilo que conhece como realidade é um sonho ou se ele poderia estar louco, alucinando a realidade. Ao utilizar o seu método o autor chega à certeza de que a única verdade em que se pode confiar é a de que, mesmo se estivesse louco, ou sonhando, está pensando e é porque pensa que ele sabe que existe. Descartes decreta assim, a primazia da consciência em detrimento dos sentidos diante da existência.

Para ele somente por meio de uma análise racionalista do mundo se poderia chegar à verdade, pois os sentidos e as percepções nos enganam, como veremos mais adiante. Na interpretação de Merleau-Ponty sobre Descartes,

O cogito desvalorizava a percepção de um outro, ele me ensinava que o Eu só é acessível a si mesmo, já que ele me definia pelo pensamento que tenho de mim mesmo e que sou evidentemente o único a ser (Merleau-Ponty, 1999, p. 9)

Afinal, como se pode ter certeza da existência de qualquer objeto ou pessoa ao seu redor? O louco, por exemplo, pode ver e ouvir coisas que não estão lá, dessa forma, como pode o homem saber se sua vida inteira não é meramente um delírio, ou se estamos sendo enganados por seres superiores que nos fazem alucinar a realidade? Descartes chega à conclusão que não podemos confiar nos nossos sentidos. Nesse caso, o que podemos afirmar como verdadeiro na realidade?

Descartes inicia sua reflexão filosófica pela dúvida radical, questionando tudo o que pode ser colocado em dúvida, desde as percepções sensoriais até as ideias mais fundamentais, como as matemáticas. Essa dúvida não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta para buscar uma verdade absolutamente indubitável. Ele descarta as informações fornecidas pelos sentidos, pois podem ser ilusórias, assim como a existência do mundo externo e até do próprio corpo. No entanto, em meio a essa dúvida universal, Descartes chega a uma certeza: o ato de duvidar é, em

si, um pensamento. E, para duvidar, é necessário pensar. Portanto, se está pensando, ele existe. É a partir desse raciocínio que ele formula sua célebre máxima: "*Cogito, ergo sum*" – "Penso, logo existo" (Descartes, 2008, p. 70).

Essa máxima estabelece o pensamento como o fundamento da existência e como ponto de partida para qualquer construção de conhecimento. Mesmo que o mundo externo ou o corpo físico sejam questionáveis, o fato de que estamos pensando é uma certeza inabalável. Assim, o sujeito pensante, o "eu", torna-se a base para o conhecimento da realidade. Esse raciocínio inaugura um paradigma centralizado na mente e na razão, enfatizando a subjetividade como eixo da compreensão do mundo.

Para ilustrar a limitação dos sentidos e a primazia do intelecto, Descartes utiliza o exemplo das mudanças da cera. Imagine um pedaço de cera recém-retirado de uma colmeia: ele possui uma textura específica, um aroma característico, uma forma e uma temperatura perceptíveis pelos sentidos. No entanto, ao derretermos essa cera, todas essas características mudam – a textura torna-se líquida, o cheiro pode desaparecer, a forma se dissolve. Apesar disso, continuamos a reconhecer aquela substância como a mesma cera. Isso ocorre porque não é por meio dos sentidos que apreendemos sua essência, mas pela razão. Os sentidos nos mostram aparências que mudam, enquanto é o intelecto que nos permite compreender a continuidade da cera enquanto substância.

Com esse exemplo, Descartes demonstra que os sentidos são enganosos e insuficientes para alcançar o verdadeiro conhecimento. Apenas o pensamento racional é capaz de compreender a realidade em sua essência. Essa reflexão reforça a centralidade da razão na filosofia cartesiana e sua desconfiança em relação às percepções sensoriais.

A partir dessas ideias, Descartes propõe um modelo de conhecimento que valoriza o raciocínio lógico e matemático, que transcende os dados sensíveis e se baseia na objetividade e na universalidade da mente humana. Essa visão não apenas redefine a relação entre mente e corpo, mas também inaugura um paradigma que influenciaria profundamente a ciência moderna e o pensamento filosófico posterior, centrando-se no sujeito como ponto de partida para a construção do saber.

Essa breve apresentação das ideias de René Descartes resume algumas questões que tiveram grande influência sobre a forma como pensamos e fazemos ciência ao longo da história. Descartes buscou estabelecer uma ciência pura e neutra, que nega os sentidos e refuta a experiência do corpo. A educação tradicional, tal como a conhecemos hoje, se baseia amplamente nesse modelo, incorporando seus princípios ao estruturar suas concepções.

A partir da visão crítica de Merleau-Ponty é possível analisar as limitações impostas por essa visão cartesiana, que concebe a relação do sujeito com o mundo de maneira dissociada e fragmentada; enfatizando a importância de repensar a educação e a filosofia por meio de uma perspectiva que valorize a corporeidade e a experiência concreta, rejeitando a dicotomia entre mente e corpo e promovendo uma abordagem mais integradora e orgânica.

## A fenomenologia da percepção

Merleau-Ponty argumenta que a capacidade de pensar não é algo inerente a nós desde o momento em que viemos ao mundo; ela depende inicialmente da linguagem. Descartes não chegou à realidade a partir de sua reflexão imediata, pois ele possuía uma história e estava imerso em uma sociedade que o influenciou até o momento em que desenvolveu o pensamento crítico. Sua capacidade de chegar ao "cogito" foi construída por meio das experiências e da relação social, que foram fundamentais para o desenvolvimento de sua cognição. Como seria possível negar a audição que o fez ouvir as palavras desde que nasceu, a visão que o fez ver o mundo, associar com os sons e atribuir sentidos, o tato, que deu textura para o mundo que o fez ser hábil a sentir a cera. É a partir dos sentidos e a partir da relação com o outro que desenvolvemos o pensamento e que qualquer compreensão de mundo pode ser constituída. Merleau-Ponty argumenta:

O mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele, e seria artificial fazê-lo derivar de uma série de sínteses que ligariam as sensações, depois os aspectos perspectivados do objeto, quando ambos são justamente produtos da análise e não devem ser realizados antes dela. (Merleau-Ponty, 1999, p. 5)

A lógica cartesiana permeia o conhecimento científico em busca de negar o corpo e os sentidos, quando Merleau-Ponty estabelece sua filosofia que retoma o corpo e a percepção, quebra com uma tradição que seguia desde Descartes e que influenciou a construção da filosofia e da ciência ocidental. É uma filosofia ambiciosa, que retoma a um pensamento que parte da realidade tangível, que se conecta com o corpo, e põe o homem de volta no mundo sensível, ele abandona a cisão sujeito-objeto, consciência-corpo e afirma que a filosofia e a ciência não são a fonte do sentido. Merleau-Ponty argumenta ainda, em antagonismo a Descartes:

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. A verdade não "habita" apenas o "homem interior", ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece (Merleau-Ponty, 1999 p. 6)

Podemos pensar no exemplo que ele dá no livro *Conversas*. Se imaginamos o mel, é possível lembrar de seu sabor doce que se mantém na boca, pela forma viscosa que sentimos com o tato, se dissemos que o mel é doce ou viscoso, estamos descrevendo de duas formas a

mesma coisa. As definições sempre são a partir da relação da coisa conosco, ou uma condição que ela nos impõe. E conclui:

O mel é um certo comportamento do mundo com relação a meu corpo e a mim. E é o que faz com que as diferentes qualidades que possui não sejam meramente justapostas nele, mas, pelo contrário, idênticas na medida em que elas todas manifestam a mesma maneira de ser ou de se comportar no mel. A unidade da coisa não se encontra por trás de cada uma de suas qualidades: ela é reafirmada por cada uma delas, cada uma delas é a coisa inteira. (Merleau-Ponty, 1948, p. 22)

Na relação homem-mundo, a nossa construção se dá a partir da significação dos objetos, é uma relação de investimento entre ambas as partes. Pois, “O homem está investido nas coisas, e as coisas estão investidas nele.” (Merleau-Ponty, 1948, p. 24). A forma empirista de ver o mundo está equivocada, por acreditar que as coisas são o elemento orgânico que diretamente percebemos, sem qualquer intencionalidade, “o empirismo não vê que precisamos saber o que procuramos, sem o que não o procuraríamos, e o intelectualismo não vê que precisamos ignorar o que procuramos, sem o que, novamente, não o procuraríamos” (Merleau-Ponty, 1999, p. 56).

Para compreender algo profundamente, é relevante investigá-lo sem tratá-lo como algo separado de nós, mas também sem nos perdermos completamente nele. A fenomenologia nos oferece uma abordagem que equilibra esses extremos, conectando o objetivo ao subjetivo. Como destacado anteriormente, Merleau-Ponty reconhece que estamos ligados ao objeto porque ele também está, de certa forma, ligado a nós. Em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, o autor utiliza exemplos que abrangem campos como filosofia, biologia, organicidade e percepção, explorando com detalhes como o objeto se revela em cada uma dessas dimensões. Um dos aspectos centrais de sua análise é a ideia de que nosso primeiro contato com qualquer objeto ocorre sempre por meio da percepção. Essa impressão inicial dos sentidos não pode ser ignorada, pois serve como base para todas as interpretações e análises subsequentes da realidade.

## **Fenomenologia, Empirismo e Intelectualismo**

Merleau-Ponty entende que “O mundo fenomenológico não é a explicitação de um ser prévio, mas a fundação do ser; a filosofia não é o reflexo de uma verdade prévia, mas, assim como a arte, é a realização de uma verdade” (Merleau-Ponty, 1999, p. 23). Merleau-Ponty nos convida a repensar como percebemos o mundo e construímos o conhecimento ao afirmar que “o mundo fenomenológico não é a explicitação de um ser prévio, mas a fundação do ser”. Para ele, a realidade não é algo fixo ou pré-determinado, mas algo continuamente fundado por nossa experiência e interpretação. Assim, a filosofia, tal como a arte, não busca refletir uma verdade absoluta ou prévia, mas realizar uma verdade: um processo criativo e situado que emerge do olhar do sujeito. Isso significa que nossa leitura filosófica do mundo nunca é objetiva ou perfeita; ela é sempre influenciada por lentes históricas, culturais e individuais. Contudo, longe de ser desconexa da realidade, cada interpretação, seja filosófica ou artística, enriquece nossa compreensão do mundo ao dialogar com o acúmulo histórico de conhecimento. Merleau-Ponty compara a filosofia à arte porque ambas são expressões legítimas da realidade, mas sempre a partir de perspectivas singulares e em constante transformação. Dessa forma, tanto o filósofo quanto o artista não reproduzem o mundo como ele é, mas o recriam, fundando novas formas de compreendê-lo e vivê-lo.

Para o autor, “A aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade” (Merleau-Ponty, 1999, p. 22). E revela:

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. Pela primeira vez a meditação do filósofo é consciente o bastante para não realizar no mundo e antes dele os seus próprios resultados. (Merleau-Ponty, 1999, p. 18/19)

Essa citação revela como a fenomenologia oferece uma leitura do mundo mais próxima da realidade ao integrar a subjetividade e a intersubjetividade. Diferentemente da ciência tradicional, que frequentemente assume conceitos prévios sobre o mundo e busca abstrair fatores subjetivos em nome de uma objetividade absoluta, a fenomenologia reconhece que a

subjetividade é intrínseca ao modo como o mundo é percebido e vivido. Por isso, ao invés de distanciar-se da realidade, a fenomenologia constrói um entendimento mais rico e situado. O mundo que percebemos é uma teia de experiências interconectadas, formadas pela história pessoal, pelas relações com os outros e pela constante interação entre passado e presente. Merleau-Ponty nos lembra que não é possível compreender o mundo sem levar em conta esses fatores existenciais. Como poderíamos ignorar a intersubjetividade ou as intencionalidades que moldam a realidade tal como a vivemos?

A fenomenologia aceita o inacabado, o dinâmico, e entende que o ser se desdobra continuamente em sua relação com o mundo. Essa abordagem rejeita tanto o empirismo, que reduz o mundo ao físico-químico, quanto o intelectualismo, que abstrai demais a experiência vivida. Em vez disso, ela valoriza o papel da intencionalidade, da subjetividade e da significação na construção da realidade. Assim, a fenomenologia reconhece que o mundo não é apenas algo a ser medido ou descrito, mas também algo que existe na relação com o “eu” e com os outros, constantemente transformado pela experiência. Pelas palavras de Merleau-Ponty:

É por isso que a fenomenologia é a única entre todas as filosofias a falar de um campo transcendental. Esta palavra significa que a reflexão nunca tem sob seu olhar o mundo inteiro e a pluralidade das mônadas desdobradas e objetivadas, que ela só dispõe de uma visão parcial e de uma potência limitada. E por isso também que a fenomenologia é uma fenomenologia, quer dizer, estuda a aparição do ser para a consciência, em lugar de supor a sua possibilidade previamente dada (Merleau-Ponty, 1999, p.95/96)

Rompemos, então, com o mundo que divide razão e sentidos. Assim como na experiência da arte, os sentidos e a razão coexistem em uma relação que não se limita a explicações verbais ou racionalizações. Por exemplo, ao pintar um quadro, fazemos escolhas conscientes sobre o que observar e o que retratar, mas a realidade artística também inclui subjetividades que não podem ser plenamente descritas, apenas experienciadas. Cada vivência sensorial ou mental configura o todo, afirmando-se como parte de uma experiência global e indissociável. Nesse sentido, a experiência estética revela como o sujeito e o objeto estão entrelaçados.

Pensando no empirismo, observamos como ele compartimentaliza os sentidos a partir de estudos fisiológicos e anatômicos, que descrevem os caminhos percorridos pelo estímulo no corpo. Contudo, essa abordagem segmentada é insuficiente para compreender a significação global da experiência sensorial. Por exemplo, ao analisar o mel, focar apenas no sabor doce ou na textura não nos permite apreendê-lo em sua totalidade. A Gestalt oferece um contraponto a

essa visão fragmentada, mostrando que o cérebro humano tende a completar lacunas entre padrões. Quando vemos um semicírculo, projetamos mentalmente um círculo completo. Essas projeções da percepção humana demonstram que a experiência vai além das explicações empíricas, revelando aspectos globais e subjetivos da nossa relação com o mundo.

O empirismo, de acordo com Merleau-Ponty (1999), mascara a subjetividade do objeto pela análise tardia que faz da qualidade dele. Ele observa o objeto pelas suas qualidades, mas não é capaz de analisar a significação que aquele possui. Para ele, o empirismo falha em explicar o mundo humano e distorce a percepção natural que possuímos. E como o empirismo “recusa o testemunho da reflexão” (Merleau-Ponty, 1999, p. 48), ele não é refutável. Pelas palavras de Merleau-Ponty: “Não se pode refutar, descrevendo fenômenos, um pensamento que se ignora a si mesmo e que se instala nas coisas.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 48).

Em oposição ao empirismo, que tem como objeto de análise o mundo objetivo, também rejeitamos a sua antítese, o intelectualismo, que compreende o mundo por sua análise conceitual. Já dissertamos sobre o intelectualismo a partir do cogito de Descartes, em que se tenta compreender o mundo negando a percepção. A princípio, demos o exemplo da cera e o que Descartes inicialmente ignora ao pensá-la, é que no mundo a cera é um componente mutável. A concepção cartesiana traz um juízo sobre as coisas e ignora a percepção. Se vemos a imagem de um cubo por um ângulo, vemos de uma forma, se mudamos de posição, enxergamos outra composição. Ao ter um juízo geral de que há diferentes perspectivas para se ver o cubo, estabeleceremos uma visão mais geral sobre o objeto, este é o objeto percebido, que é modificado pelo espírito após sua interpretação. Segundo Merleau-Ponty,

Esta passagem da tese a antítese, esta mudança do pró ao contra que é o procedimento constante do intelectualismo deixam subsistir sem alteração o ponto de partida da análise; partia-se de um mundo em si que agia sobre nossos olhos para fazer-se ver por nós, tem-se agora uma consciência ou um pensamento do mundo, mas a própria natureza deste mundo não mudou: ele é sempre definido pela exterioridade absoluta das partes e apenas duplicado em toda a sua extensão por um pensamento que o constrói. Passa-se de uma objetividade absoluta a uma subjetividade absoluta, mas esta segunda ideia vale exatamente tanto quanto a primeira e só se sustenta contra ela, quer dizer, por ela. (Merleau-Ponty, 1999, p. 69)

O intelectualismo aceita a ideia do verdadeiro e do ser, como se pudéssemos capturar aquilo que realmente é por meio da análise do objeto que é apreendido pela consciência. Essa convicção que estabelece sobre a realidade é um dogmatismo e um dos motivos que ela é inconsistente, pois tenta se legitimar como ciência que não se engana pela percepção por fazer

uso da verdade matemática. Contudo, ao fazer isso esquece que o princípio de sua análise advém do mundo vivido que lhe faz existir a partir da percepção.

## CAPÍTULO III

### Incoerências entre as concepções empirista e intelectualista de educação

Agora que introduzimos o contexto histórico da educação e o pensamento filosófico que embasa essa monografia, seguimos no afunilamento prometido na introdução. A investigação apresentada busca oferecer um olhar que navega entre os extremos do objetivo e do subjetivo e dessa forma analisar a criança em seu contexto escolar, considerando essa realidade em que há uma tentativa racional e planejada de produzir uma formação humana, no caso, trazer os valores e os conhecimentos da sociedade para o aluno. Há, nessa relação, uma forma de objetificar o aluno, sem considerar que ele, no mundo, é sujeito. Como revela Paulo Freire (1921-1997) “Longe das massas populares, em interação apenas com seus livros, o intelectual corre o risco de ganhar uma racionalidade desencarnada, uma compreensão do mundo sem carne.”

Como a ciência foi construída a partir de uma dicotomia corpo e mente e projetou a estrutura educacional, a criança é submetida a um espaço que limita e regula sua forma de ser no mundo. Podemos argumentar que hoje temos uma educação que descentraliza o olhar do professor e do conteúdo e o centraliza no aluno, ainda assim o objetivo final é o de conseguir uma manipulação dos interesses, valores e conhecimentos do aluno para o que a escola determina. Sempre haverá o objetivo da aquisição de conhecimentos. A educação, quando a criança chega na escola, é algo que já foi acordado em múltiplas dimensões e a escola é o lugar de aplicação desses acordos, como se evidencia no Relatório da Unesco:

A educação pode ser vista em termos de um contrato social: um acordo implícito entre os membros de uma sociedade para cooperar para alcançar um benefício comum. Um contrato social é mais do que uma negociação, pois reflete normas, compromissos e princípios que apresentam um caráter legislativo formal e que estão culturalmente incorporados. (UNESCO, 2021, p. XII)

Este acordo não passa pelo aval da criança, que terá que ajustar sua realidade cultural, em muitos casos, escolhê-la, para se ajustar ao que foi planejado pela escola. Apesar da importância do contrato social e das ideias que se deseja incorporar à forma de ser da criança, é preciso ter consciência de que: “É o concreto que deve se adaptar às ideias e não o contrário.

Cairíamos no que eu chamaria de um hegelianismo vulgar: pensar que a ideia é a realidade e que esta não é senão o desenvolvimento daquela através dos conceitos.” (Freire, 1984, p.21), e sendo o contrato social e as projeções impostas à criança meras ideias, há de se ajustar estas prospecções ao tangível, ao dialogado e construído a partir da realidade fenomenológica que se desdobra neste espaço.

Outra forma de ver o modo como a relação de investimento do sujeito sobre o mundo é ignorada, é observando que:

A sujeição ao corpo orgânico reduz em muito a possibilidade de pensarmos nas dimensões simbólicas das relações educativas entre adultos e crianças. Assim, mais uma vez, há uma tendência ao esvaziamento do ato educativo e da densidade da experiência humana.” (Guarido, e Voltolini, 2009, p. 255).

Com o esvaziamento da experiência educativa, Guarido e Voltolini (2009) apontam que a educação acaba por deixar passar despercebida a criança em suas dimensões simbólicas mais amplas. Vendo-a somente como um objeto orgânico em disfunção, porque não cumpre a sua função de aprender como as outras, o que é mais uma expressão de como a criança é negligenciada por uma visão empirista. Nesta visão, a medicina argumenta que se alguém não é capaz de se concentrar ou aprender, o problema está no organismo, e não na estrutura das relações. Não consideram que mudanças de comportamentos implicariam em mudanças na capacidade de se concentrar e aprender, e apelam diretamente a medicamentos, que visam consertar o organismo visto como disfuncional.

Vimos como há um movimento da educação que visa adaptar a criança às ideias que se estabelecem sobre o mundo, proposto pelo contrato social. Em seguida, identificamos como o olhar empirista medicalizante, que vê o corpo por sua função orgânica, esvazia o lado simbólico da existência humana. A partir disso, buscamos elucidar como a visão empirista que produziu a cisão corpo e mente, ainda é um fator determinante na forma como se enxerga a criança. No campo da educação tradicionalista, o aluno é pensado de forma passiva. Por um lado, a criança é vista como um objeto organicamente disfuncional, esvaziado de sentido existencial; por outro, ocorre uma objetificação, na qual projeta-se uma ideia sobre ela e a ajusta-se ao mundo, predeterminando o lugar que ocupará nele. Nessa lógica, há um caminho para compreender porque o aluno que não se identifica com o modelo escolar pode se tornar reativo, tentando burlar os moldes a ele pensado.

Para Merleau-Ponty o sujeito descobre a si mesmo no mundo e pelo mundo. Ele argumenta que nos conhecemos por meio da cultura e da linguagem. O puro “si mesmo”, que ele

chama de espírito, sem instrumentos e história não existiria, pois é por meio da linguagem e da participação no mundo que o “eu” se realiza. Essa formação só é possível devido a uma predisposição emocional que o humano tem no mundo. Para exemplificar, ele cita o bebê, que meses depois de nascer já é capaz de identificar sentimentos de simpatia, medo e raiva no outro, e assim conclui que “o corpo do outro, com suas diversas gesticulações, lhe aparece de imediato investido de uma significação emocional, é assim que ele aprende a conhecer o espírito” (Merleau-Ponty, 1948, p. 48). Por isso a importância de uma escola que não olha a criança somente por sua função social e a rotula com transtornos mentais quando não aprende, este olhar ignora a criança como sujeito, capaz de se interessar e realizar investimentos pelos seus próprios interesses no mundo.

Tecemos uma crítica a educação que objetifica a criança e não a vê como sujeito ativo. Um dos problemas da educação na filosofia empirista e intelectualista, é que, por um lado, olha o corpo como amontoado de células que formam uma massa e por outro, formam uma mente que se vê presa em um corpo. Este olhar aplicado à educação no contexto da sala de aula vê a criança como corpo orgânico num ambiente controlado, em que ignora o corpo. Esta educação é centrada no professor, que não observa e não precisa dialogar com a criança, ela dá o conteúdo que o outro precisa absorver. Ignora-se a intersubjetividade das relações humanas, as trocas que se dão entre um humano e outro que constituem o ser no mundo.

A educação progressista avança quando se trata da relação com o corpo. Neste modelo, o corpo é vivo, é o veículo intencional que se relaciona com o outro na construção de conhecimento. Contudo, este modelo, por ser uma inversão da educação tradicional, tira o valor da figura do professor. Se antes o ensino era centralizado no professor, agora a centralidade do ensino é voltada para criança; o professor tem o papel secundário e passivo de mediador. Novamente, ignora-se a relação intersubjetiva da realidade. Nesta situação, a criança se torna o ser ativo, enquanto o professor se torna o objeto, que interfere somente criando um ambiente e ofertando maneiras para a criança produzir suas próprias investigações sozinha. Em ambos os casos há uma individualização do “sujeito”. Na educação tradicional, o sujeito é o professor e o aluno é o objeto. Enquanto na progressista, o sujeito é a criança e o professor se torna um mero objeto, o que demonstra que a ação educativa está presa nos moldes dicotômicos do empirismo e do intelectualismo.

### **Identidade, hábito, corpo e intersubjetividade**

O ser humano é um ser social que se constrói em relação com o outro. Assim desenvolve a linguagem, aprende a ver o mundo e conhece a si mesmo. Esse conhecimento de si, se dá a partir das interações com outras pessoas à sua volta. Na maioria dos casos, devido ao tempo de contato e a relação de poder e influência sobre a vida da criança, a família e a escola são as instituições com maior impacto na construção da realidade infantil. A partir dos primeiros contatos da criança com a escola, se começa a moldar uma ideia que a criança terá de si mesma naquele ambiente, e que terá do seu papel naquele espaço. Se ela se sente bem, motivada a aprender e interagir, esse papel social tende a se desdobrar nesta inércia. Se, ao contrário, há um movimento de repreensão, de condescendência sobre a criança, cultiva-se o sentimento oposto, de não pertencimento ao espaço e não identificação com os valores ali estabelecidos, um sentimento de alienação na relação com a aprendizagem, que tende a se desenrolar seguindo esse trajeto.

O social nos é dado antes do conhecimento. Temos um nome, uma classe social, nacionalidade. Isso não é um destino, também não é algo intelectual, que eu decido ser. É algo situacional, algo vivido que se desdobra no campo fenomenológico entre algo interno e externo. A escola é parte disso, segundo o artigo 5 da *Constituição* de 1988, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988). Infere-se que a educação é o que forma a identidade, há uma certa ambiguidade nisto, pois a pessoa é um ser no mundo com ou sem educação, o que revela este trecho da constituição, é que a identidade cultural que é projetada pela sociedade já está no mundo antes do sujeito nascer, é a algo situacional que fará parte da realidade subjetiva da criança.

É possível transcender esta situação educacional a partir de uma perspectiva que considere a intersubjetividade do ser humano. Como reconhece a fenomenologia de Merleau-Ponty, em que o corpo é um veículo intencional que possui em si significado, e que o “sujeito”, ao olhar o “outro”, projeta a própria familiaridade da forma que conhece o mundo no outro. E reconhece que, como o “sujeito” possui uma consciência que habita seu corpo e o utiliza na relação com o mundo natural e o mundo cultural, evidentemente o “outro”, é um corpo que possui uma consciência. Nesta análise fenomenológica existencial do “sujeito” e o “outro”, que revoluciona a estrutura das filosofias empírica e intelectualista, encontra-se uma saída que vai além da dicotomia que caía no solipsismo. Quando consideramos o ambiente escolar, é preciso ter este olhar que compreende ambos os extremos e os transcende. Reconhecendo o professor e

a criança como sujeitos ativos que se relacionam e partilham visões de mundo, que sincronizam seus corpos e se desdobram num ser a dois por meio da linguagem. Segundo Merleau-Ponty, no diálogo:

Existe ali um ser a dois, e agora outrem não é mais para mim um simples comportamento em meu campo transcendental, aliás nem eu no seu, nós somos, um para o outro, colaboradores em uma reciprocidade perfeita, nossas perspectivas escorregam uma na outra, nós coexistimos através de um mesmo mundo (Merleau-Ponty, 1999, p.475)

Aprender a ler é a aquisição de um hábito, que segundo Merleau-Ponty, não é um automatismo; “Trata-se de um saber que está nas mãos, que só se entrega ao esforço corporal e que não se pode traduzir por uma designação objetiva.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 199). Por exemplo: “O sujeito sabe onde estão as letras no teclado, assim como sabemos onde está um de nossos membros, por um saber de familiaridade que não nos oferece uma posição no espaço objetivo.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 199) No “exemplo dos instrumentistas mostra melhor ainda como o hábito não reside nem no pensamento nem no corpo objetivo, mas no corpo como mediador de um mundo”. (Merleau-Ponty, 1999, p. 201).

Dessa forma, “a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 203). Toda a aprendizagem corporal parte de uma realidade cultural de significação que já está dada, de uma intencionalidade partilhada pela sociedade. Não se aprende a dirigir se não há carros, assim como ler e escrever só é um requisito devido a característica cultural de sermos uma sociedade de acúmulo e troca de informação, “Ser corpo, nós o vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço.” “(Merleau-Ponty, 1999, p. 205), quando o corpo se manifesta no mundo, não traduz os significantes da cultura, todo hábito é ao mesmo tempo motor e perceptivo, porque, como dissemos, reside, entre a percepção explícita e o movimento efetivo, nesta função fundamental que delimita ao mesmo tempo nosso campo de visão e nosso campo de ação.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 210).

A escola é, portanto, um espaço de significação do mundo cultural e da expansão do corpo e do ser no mundo. Se aprende a escrever, pois vivemos numa sociedade letrada. Sem a escola, não seria possível a complexificação do mundo como vemos hoje, é o lugar em que se dá a aquisição dos instrumentos que permitirão a vida social plena. É o espaço de intersubjetividade que ativa o que é latente do ser no mundo. O corpo, para Merleau-Ponty, é o veículo do ser no mundo, a escola é onde se dá esta conexão entre o mundo histórico e a

expansão do mundo cultural, além da família e mídias sociais. Dessa forma a escola deve ser o espaço em que, por um lado admitimos o que está dado pela sociedade, incorporando a criança aos instrumentos sociais necessários para sua expressão plena no mundo. Por outro lado, o ensino deve ver além das estruturas da sociedade, com uma postura desnaturalizante, em que impulsiona-se ao potencial criador no estudante, incentivando o exercício da autonomia para a criança compreender-se e se construir no mundo na relação intersubjetiva com o outro.

### **Possibilidades e desafios da horizontalidade na relação com a criança**

Em relação às projeções da sociedade sobre as crianças, vemos que esses apelos ao direito da criança não são recentes. Janusz Korczak (1878-1942), educador e médico polonês, realiza em seu livro *Quando eu voltar a ser criança* um retorno à infância. Nesta ficção, o autor realiza o exercício imaginativo de voltar a ser criança. O personagem começa a jornada como adulto, com muitas tarefas e responsabilidades, e lembra da vida adulta enquanto permanece com a inocência, o olhar e a energia de uma criança. O romance inicia com o protagonista maravilhado, brincando e se divertindo com os amigos, na escola e em todas as dinâmicas que envolvem a vida de uma criança. Contudo, logo ele começa a perceber o quanto é desafiador ser criança devido a toda repressão que sofre na sociedade. A novela se passa principalmente em três espaços: na escola, na casa dele e no trajeto da escola para a casa. Em todos os cenários ele demonstra que está repleto de repressões dos adultos.

Na escola, às vezes deseja brincar, correr com seus amigos, falar sobre assuntos que lhe parecem importantes, mas os professores ou inspetores sempre o julgam sem saber as razões dos acontecimentos. Não acreditam nas crianças, não conseguem se pôr no lugar delas, não percebem que os dramas que se passam em suas mentes são reais e elas realmente sofrem por isso. Devido a este olhar, os punem sem tentar compreender seus motivos. Ele demonstra que as crianças em sua maioria não possuem seu próprio dinheiro, não possuem direito à defesa de seus direitos e em certos casos, em situações que são inocentes, acabam sendo punidas pelo ato de outras crianças que realmente “aprontaram”. No livro, ele começa feliz e contente, com energia e sempre brincando, mas conforme vai percebendo que, apesar de sua disposição, ele é o tempo todo restringido e destituído de direitos, acaba se deprimindo. Sendo o último capítulo do livro chamado “Dias cinzentos”, em que é o cume da crise e do sofrimento de ser criança.

No século XXI as crianças possuem direitos e maior respeito da sociedade, mas podemos perceber que há uma reprodução das repressões que ocorriam quando Korczak escreveu esse livro. Muitos modelos de ensino ainda cultivam formas verticais de relação com a criança, ou seja, estabelecem uma relação de poder desigual sobre ela. Evidentemente o adulto possui mais conhecimento do mundo que as crianças, mais força, mais influência e a criança é dependente do adulto para a sua vida. Por isso a relação de poder entre ambos é naturalmente desigual. Somente a partir do olhar e da ação intencional do adulto que podemos proporcionar essa horizontalização. Nesse horizonte, devemos tentar ouvir, entender as demandas, questões e afetos daquele que possui menor poder e assim estabelecer um espaço para o diálogo.

Contudo, essa relação não se dá apenas no nível objetivo aluno-professor; ela se complexifica ainda mais quando falamos de instituições que elaboram todo um currículo para diversos níveis de ensino voltados à criança. Nesse caso, ao envolvermos a burocracia — ou, segundo Max Weber (1864-1920), a dominação racional-legal, em que há legitimação dos documentos dos entes federativos, que determinam o sistema educacional e impõem a forma de ação e ensino sobre a escola, os professores e os alunos —, a questão torna-se mais ampla. Nessa pirâmide, é abstrato demais determinar quem é o culpado pelas relações de dominação, visto que elas se expandem da dimensão aluno-professor para professor-coordenação e alcançam os níveis documentais determinados pelos entes federativos.

Quando a educação é pensada previamente, parte-se do pressuposto da existência de um aluno, de uma essência que pertence a todos e de um objetivo comum que eles devem alcançar. Dessa forma, há uma conceitualização e determinação racionalista dos papéis que os educadores e os alunos irão desempenhar: há um aluno idealizado, e, assim, reduz-se o espaço para que ele possa refletir por si, configurando uma reificação de seu papel existencial. Na educação progressista, o aluno é concebido como um ser curioso, e o ensino é estruturado para girar em torno da criança. Contudo, quando consideramos a convivência de muitas crianças no mesmo ambiente, surgem desafios que podem gerar desequilíbrios. Por isso, a educação precisa ser pensada de maneira fenomenológica e relacional. Em vez de girar em torno de um único eixo — seja ele o professor ou o aluno —, ela precisa ser revista, de modo a se desenvolver como uma espiral relacional, semelhante a um DNA. Para explicitar este conceito de espiral relacional, recorre-se à seguinte citação de Merleau-Ponty:

A verdadeira objetividade consiste não em tratar do alto a experiência infantil e convertê-la em um sistema de conceitos impenetráveis para nós, mas em escutar as relações vivas da criança e do adulto, de maneira a pôr em evidência o que lhe permite comunicar. (Merleau-Ponty, 1990, p. 246)

Quando nos referimos a uma educação em espiral, semelhante às fitas de DNA, propomos um novo olhar para o que antes acreditava-se ser uma relação circular. Quando o vínculo entre o adulto e a criança se torna vivo, isso significa uma comunicação que vai além de uma dimensão que gira em torno do mesmo eixo, pois começa a alçar uma nova proporção. Em um diálogo em que ambos são sujeitos, em que há uma relação fenomenológica reconhecendo as subjetividades do outro, nesta situação cria-se laços, constrói-se intimidade e uma história mútua. Reconhecendo isto, imaginar a relação como circular já não é suficiente, pois há um

desenvolvimento contínuo e multidimensional nas relações interpessoais. O respeito e a confiança são construídos neste processo e são etapas elementares no processo educacional.

Uma relação fenomenológica não pode ser apenas ver o que se mostra no presente. É preciso conhecer o seu contexto, o território geográfico, conhecer a origem do outro, os hábitos, a cultura, a forma de pensar e de agir. As subjetividades constituem a forma de ser do outro no mundo, e para se aproximar de uma compreensão de quem a pessoa é e construir uma relação frutífera, é preciso trazer a complexidade subjetiva para o cálculo. Quando a criança chega na escola, o mundo já estava ali, todas as regras e a expectativa do que se dará. Da mesma forma, quando a criança chega à escola, ela chega completa, não é um ser vazio a ser preenchido pela educação, ela possui uma cultura e uma forma de ser no mundo. Assim como se espera uma transformação na criança, é fundamental que a escola também esteja disposta a se transformar. Isso implica reconhecer a diversidade de contextos de origem de cada indivíduo, o que exige uma abordagem reflexiva nas relações estabelecidas. Reflexividade significa a correspondência interpessoal, por exemplo: se um elástico é puxado para um lado, uma força idêntica será criada no lado oposto. Reconhecer este fenômeno nas relações humanas potencializa a qualidade e os prospectos da educação.

## A formação escolar

Hoje, observamos crianças que, desde os primeiros anos de vida, são condicionadas ao modelo escolar. Esse modelo, por sua vez, esforça-se continuamente para moldar o aluno de acordo com padrões pré-estabelecidos. Assim como a ciência utiliza modelos ideais para realizar cálculos perfeitos, a escola constrói um ambiente artificial e cheio de representações voltadas a formar um aluno idealizado. Nesse contexto, a criança é estudada em um cenário projetado para atender a uma certa normalidade. Mas como podemos entender quem ela realmente é, se só a experienciamos neste ambiente pré-planejado? Como distinguir se os desvios de comportamento representam uma forma de auto expressão – a criança afirmando sua identidade – ou se são tratados como patologias?

A organização escolar e as relações sociais são estruturadas em torno de metas, objetivos e projetos de vida. Quando algo na criança não corresponde às expectativas traçadas por esse modelo – seja em seu comportamento ou em seu corpo orgânico –, tende-se a patologizar e negligenciar aquilo que foge ao padrão. Essa inconformidade é vista como uma anormalidade, justificando intervenções para adaptar a criança ao que foi idealizado. Isso gera uma condenação social, em que o diferente é reprimido em vez de acolhido.

Merleau-Ponty, em sua crítica ao intelectualismo e a Descartes, nos convida a refletir sobre essa questão. Não é exatamente essa mesma lógica que a sociedade aplica ao aluno? Simbolicamente, até a palavra "aluno" reflete essa ideia: em latim, significa "sem luz". Ao colocarmos as crianças em ambientes predeterminados pela ciência e pelo que acreditamos ser melhor para elas, negamos sua capacidade de ser no mundo.

Essa crítica também é abordada de forma metafórica por Ruth Rocha em seu livro infantil *Quando a Escola é de Vidro*. No conto, as escolas confinam os alunos dentro de vidros, simbolizando a mecanização e a sistematização repressora do ensino. O início do livro apresenta essa ideia de forma impactante:

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito.  
 Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes...  
 Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro.  
 É, no vidro!  
 Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!  
 O vidro dependia da classe em que a gente estudava.  
 Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho.  
 Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior.

E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano.

Se não passasse de ano, era um horror.  
 Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado?  
 Coubesse ou nãooubesse.  
 Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos Vidros (ROCHA, 2010, p. 2)

Estendendo essa metáfora ao mundo real, a escola tradicional funciona como uma caixa de vidro. Trata-se de um modelo pensado por terceiros, com conceitos generalizados que são reproduzidos ao longo de gerações, por diferentes pessoas, sociedades e culturas. Aquele que não se encaixa é punido, e as tentativas de condicionamento vêm de todos os lados.

No conto de Ruth Rocha, ingressa na escola um aluno chamado Firuli, descrito como bolsista, pobre e da favela. Firuli se recusa a entrar no vidro, e os professores não insistem que ele o faça. Contudo, ele é projetado existencialmente de forma negativa, tal como no efeito Pigmalião<sup>4</sup> (Rosenthal e Jacobson, 1968). Esse efeito demonstra como as expectativas depositadas sobre um indivíduo podem influenciar diretamente seu desempenho e comportamento.

Dessa forma, manifesta-se a hipótese desta monografia: a escola é, em si, um mecanismo de produção de uma realidade existencial para o aluno. Existem realidades culturais diversas – algumas mais próximas dos ideais da escola, outras mais distantes. Nesse contexto, como ocorre a negociação das múltiplas formas de ser no mundo dentro da sala de aula?

Poderíamos argumentar que qualquer ambiente é, de certa forma, artificial, moldado pelas regras e condicionantes que o estruturam. No entanto, enquanto o adulto possui escolhas, a criança está sujeita a um ambiente que lhe é imposto. Ela não tem a opção de não estar na sala de aula, de subverter as ordens ou de ser complacente com elas. Tudo lhe é apresentado como uma verdade a ser incorporada.

Onde está, então, o espaço para a intencionalidade? Para o desenvolvimento do “eu” e da realização pessoal que vá além do institucional? Uma criança que age conforme seus desejos, pensa por si mesma e se dedica apenas ao que considera interessante é muitas vezes vista como desviante ou transtornada. Essa criança é rechaçada pela sociedade, que busca ajustá-la ao modelo vigente.

Nesse sentido, pergunto: o que é submissão? Podemos definir submissão como uma ação forçada, algo que a pessoa é obrigada a fazer sem vontade própria. Historicamente, até

---

<sup>4</sup> No estudo realizado foi identificado que as expectativas que o professor coloca no aluno tendem a se tornar realidade. Os resultados revelam que não é devido ao aluno em si, mas ao comportamento que o professor tem, que induz aos resultados que o tutor já esperava.

punições físicas eram aplicadas nas escolas – práticas que hoje são impensáveis. Mas, se uma criança não tem interesse em frequentar a escola, qual opção lhe é oferecida? Poderia ela escolher ficar em casa ou realizar outras atividades? Em alguns casos, a resposta pode ser afirmativa. Relatos de estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) mostram que muitos deixaram de frequentar a escola durante a infância por diferentes razões: alguns preferiam brincar com amigos na rua; outros optavam por trabalhar, seja por necessidade ou escolha; e havia aqueles que eram forçados a trabalhar ou simplesmente não tinham escolas disponíveis em sua localidade.

Quando a criança não se adapta à escola e consegue escapar da educação que lhe é imposta, acaba privada de ferramentas essenciais que a humanidade utiliza para melhorar a qualidade de vida e a capacidade de análise, como a leitura, a escrita e habilidades matemáticas básicas. Nesse contexto, ela é frequentemente condenada a uma vida de escassez, com um domínio limitado dos códigos necessários para interagir e prosperar na sociedade contemporânea.

Por outro lado, essa mesma educação, inicialmente imposta, pode, quando apropriada pela criança, proporcionar os meios para libertá-la e ampliar suas possibilidades existenciais na vida adulta. Seria essa a principal justificativa da escola? Surge então a seguinte questão: a criança realmente compreende os motivos de estar na escola? Segundo Saviani:

Aquele discurso da Escola Nova, da liberdade dos educandos, da liberdade da criança, da criatividade, supondo que a criança seja livre no próprio ato de aprender, ou é ingenuidade ou se situa no âmbito dos slogans cujo objetivo não é esclarecer os fenômenos, mas angariar adeptos. Mas não tem nenhuma base sólida, nenhuma base científica. (SAVIANI, 2014, p. 35)

O referido autor argumenta que “o verdadeiro desenvolvimento não é aquele que segue as tendências da criança, mas aquele que se antecipa a elas e as ‘puxa’ para cima” (Saviani, 2014 p. 34). Com isso, o autor constrói uma crítica contundente à pedagogia da Escola Nova, que preconiza a liberdade plena da criança no processo educativo. Ele ressalta que, “inversamente ao que correntemente se pensa, são esses automatismos que possibilitam a liberdade e a criatividade” (Saviani, 2014, p. 33).

Para Saviani, a escola é um aparelho do Estado e, como tal, tende a reproduzir as ideologias do sistema político e econômico vigente. Portanto, a ideia de permitir que o aluno faça apenas o que deseja, sem estrutura ou direção, não promove verdadeira liberdade. Pelo contrário, essa prática resulta em um cerceamento da liberdade, pois ser livre exige o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o lugar do indivíduo na sociedade. Além

disso, implica adquirir instrumentos essenciais para a atuação no mundo, como leitura, escrita e habilidades de interpretação.

Nesse contexto, o papel do professor pode assumir um caráter revolucionário quando fundamentado na capacidade de síntese e na intenção de subverter as práticas tradicionais de ensino. A educação, enquanto formação existencial, transforma a maneira como enxergamos o mundo: aquilo que é aprendido torna-se parte de nosso olhar sobre a realidade, algo de que não se pode mais escapar. Aprender significa adquirir uma nova perspectiva, um novo filtro que permite compreender dimensões antes invisíveis da realidade. Por exemplo:

Quando o indivíduo se alfabetiza, isto é, quando se apropria dos instrumentos da cultura letrada, ele passa a agir na sociedade como um alfabetizado e, portanto, com os recursos todos que o mundo da cultura escrita possibilita. E como isso foi incorporado, não é possível voltar atrás. (Saviani, 2014, p.31)

Portanto, a educação não deve ser apenas uma forma de submissão, mas sim um movimento ativo, uma "violência libertadora" que, considerando as condições da vida social, possibilita ao sujeito maximizar sua liberdade e atuar de forma plena no mundo ao dominar os códigos necessários para sua inserção na sociedade. No entanto, a escola não pode se posicionar como um ambiente neutro ou passivo no processo educacional, pois, ao fazê-lo, corre o risco de reforçar desigualdades sociais e perpetuar o isolamento individual, sucumbindo às hegemonias predominantes no contexto em que o aluno está inserido.

De acordo com o texto *A aliança biopolítica educação-trabalho*, de Karla Saraiva, na análise de Michel Foucault (1926–1984) sobre as instituições, a educação surge como um dos mecanismos que sustentam a hegemonia do mundo do trabalho no sistema capitalista. Essa hegemonia não se refere necessariamente ao que é quantitativamente predominante, mas às tendências que direcionam os rumos da sociedade. Durante os séculos XIX e XX, com a Revolução Industrial, ocorreu uma migração em massa do campo para as cidades, impulsionada pela necessidade de força de trabalho nas fábricas. Nesse contexto, as condições de trabalho eram precárias e demandavam um perfil de trabalhador específico, que não poderia ser formado apenas dentro do ambiente laboral. A escola, então, assumiu a função de moldar indivíduos disciplinados e submissos, capazes de respeitar a autoridade e executar tarefas repetitivas. Dessa forma, a educação, embora promovesse o discurso de emancipação e acesso ao conhecimento, estava profundamente subordinada às exigências do mundo do trabalho, servindo como um instrumento para manter a estrutura econômica vigente.

Esse movimento, contudo, já se consolidou, e hoje as indústrias estão perdendo seu papel hegemônico na sociedade, sendo substituídas pelo trabalho criativo. O capitalismo, já enraizado, promove uma nova dinâmica baseada na competição pelo consumo. O movimento hegemônico atual busca formar um cidadão autônomo, criativo e flexível. Como reflexo, a escola precisa se adaptar a esse novo paradigma, assumindo um formato que molda os indivíduos de acordo com essas novas exigências. Esse movimento é visível na pedagogia da Escola Nova, que reduz a rigidez disciplinar, flexibiliza os horários e transfere a responsabilidade pela organização e planejamento para o próprio aluno. Contudo, o conhecimento segue não sendo o princípio central da formação escolar; o foco está na moral e no comportamento necessários para ajustar o trabalhador às demandas do mercado, ao invés de formar um sujeito com pensamento crítico sobre a sociedade.

Nesse contexto, é essencial que a escola revele ao aluno aquilo que todos percebem, mas poucos enxergam de forma crítica: as estruturas sociais que moldam suas vidas. É imprescindível que a educação fomente uma visão crítica e criativa da sociedade, capacitando a criança a compreender sua posição dentro da estrutura de classes e a conquistar a autonomia necessária para projetar e construir seu papel existencial no mundo. Para isso, a educação não pode ser passiva; ela precisa "puxar" o aluno para cima, incentivando-o a transcender as estruturas naturalizadas e dominantes que perpetuam desigualdades e limitam sua visão de mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta monografia, investigamos como a experiência educativa se desdobra e analisamos a influência predominante de duas concepções filosóficas: o empirismo e o racionalismo. Exploramos as contradições e limitações desses modelos filosóficos e refletimos sobre como eles moldaram a educação ao longo do tempo. Segundo Merleau-Ponty, “Pela primeira vez a meditação do filósofo é consciente o bastante para não realizar no mundo e antes dele os seus próprios resultados” (Merleau-Ponty, 1999, p. 18-19). A partir dessa perspectiva, podemos vislumbrar um novo caminho para a educação, que não seja mecânico ou desencarnado, mas que se construa a partir dos fenômenos que se apresentam e em consonância com a história, a cultura e os conhecimentos de mundo dos sujeitos que aprendem e ensinam.

A educação deve ser um processo de investigação ativa, ou seja, precisa compreender a partir das experiências que se revelam a forma que o aluno se expressa no mundo e permitir esse desdobrar. Ter como uma referência rígida modelos de desenvolvimento biológico e cognitivo e promover comparações entre alunos a partir disso, produz desigualdades educacionais que não respeitam o tempo e o contexto de cada criança. Quando há um esquema de como ocorre a aprendizagem e a realidade não se enquadra nele, as vítimas deste processo são os estudantes, que são submetidos a medicamentação contemporaneamente ou punições morais na educação tradicional. Um olhar ativo para as individualidades permitiria um desenvolvimento pleno não estigmatizante a partir dos interesses da criança e atentos às estruturas da sociedade.

Como vimos, a educação não pode estar centrada exclusivamente no aluno ou no professor; ela deve abranger ambos de forma integrada, expandindo-se em uma dinâmica que pode ser comparada à estrutura elíptica do DNA. O que antes era percebido como um movimento circular precisa ser ampliado para um movimento em espiral, que se prolonga continuamente e considera as dimensões da história, cultura, e determinantes estruturais, sociais e individuais.

A metáfora da estrutura elíptica do DNA, aplicada ao contexto da educação, simboliza a relação interdependente entre aluno e professor, além do caráter dinâmico e expansivo do processo educativo. Assim como as duas hélices do DNA se conectam para formar a base da vida, a educação é construída por meio da interação entre os sujeitos envolvidos, articulando história, cultura, conhecimento e subjetividade. Essa interação não se limita a um movimento circular, que apenas reproduz padrões estabelecidos, mas se expande em uma espiral contínua,

aberta à inovação e à transformação. Nesse sentido, a educação, ao considerar o aluno e o professor como pólos complementares, transcende a ideia de centralidade em um ou outro e propõe uma co-construção que permite ampliar os horizontes de ambos. Essa espiral educativa é responsável por conectar o indivíduo ao mundo e à sociedade de maneira crítica e criativa, possibilitando a emergência de novos interesses e a construção de uma visão que transcenda o naturalizado, tal como a estrutura do DNA, que carrega a capacidade de adaptação e transformação.

Além disso, levantamos a questão sobre a possibilidade de nutrir uma criança a ser quem ela é por si mesma. Afinal, como poderia essa criança existir no mundo de forma autônoma, senão como reflexo da sociedade que a molda? Essa questão só parece fazer sentido se ignorarmos a relação intrínseca entre sujeito e mundo, pois não existe sujeito sem mundo, assim como não há mundo sem sujeito. Somos, essencialmente, seres culturais, e tudo o que compõe a realidade é atravessado por construções culturais.

A ambiguidade dessa questão reside no fato de que uma educação hegemônica, centrada exclusivamente no aluno ou no professor, tende a formar sujeitos homogêneos, presos a uma visão naturalizante do mundo, moldada por ideais dominantes. Ainda assim, mesmo que a educação inevitavelmente produza indivíduos como frutos da sociedade, a autenticidade pode emergir quando o sujeito tem a oportunidade de transcender o que é apresentado como natural e fazer escolhas não convencionais. Para alcançar isso, a educação precisa “puxar o sujeito para cima”, permitindo que ele amplie sua visão além de interesses imediatos e desenvolva novos interesses, capazes de transformar sua compreensão do mundo e de si mesmo.

Contudo, a escola tem até então contribuído com os ideais políticos do capitalismo. Em suas análises Foucault afirma que “tanto a fábrica como a escola moderna eram instituições disciplinares. Ou seja, ambas funcionavam de modo análogo, apoiando-se na vigilância hierárquica, no exame e nas sanções normalizadoras” (Saraiva, 2014, p. 143). Nesse sentido, a educação, durante boa parte do século passado, foi projetada como um molde para preparar o indivíduo para o trabalho. Na era da industrialização, a escola disciplinava o sujeito para se ajustar às necessidades da fábrica: um sujeito dócil, treinado para realizar repetições mecânicas e acatar ordens sem questionar. Como explica Saraiva: “Tendo em vista que essa rotina da escola em muito se assemelha à da fábrica, é possível afirmar que a escola pública foi uma das condições que tornaram possível a consolidação do capitalismo industrial” (Saraiva, 2014, p. 144).

Hoje, no entanto, as transformações no mundo do trabalho geram novas demandas. Com a automação industrial, o sujeito dócil e repetitivo não é mais o modelo ideal. Nesse novo

paradigma, “a mais-valia já não se deve tanto à expropriação do trabalho material dos corpos dóceis, mas à expropriação das invenções produzidas pela cooperação social” (Saraiva, 2014, p. 147). Acompanhamos, então, uma transformação na educação para atender a essas novas exigências. A educação progressista emerge com o objetivo de formar sujeitos autônomos e flexíveis. Como destaca Saraiva, “a necessidade de mudança tornou-se um clamor que ressoa não apenas entre os especialistas em educação. Ele está presente na mídia em geral, nas políticas públicas nacionais, nas orientações de organismos internacionais como a Unesco” (Saraiva, 2014, p. 150).

No entanto, essa transformação apresenta suas contradições. Como já discutido, a educação muitas vezes se transforma para permanecer essencialmente a mesma, isto é, para continuar moldando indivíduos voltados para o mercado de trabalho. Apesar de aparentar maior flexibilidade e autonomia, essa educação ainda se esforça para conformar sujeitos a uma lógica que os impede de enxergar ou projetar realidades além daquelas impostas pelo sistema econômico vigente.

Dessa forma, a educação deve garantir ao indivíduo o acesso aos códigos fundamentais da sociedade, como a leitura, a escrita e os conhecimentos básicos. No entanto, não se pode limitar a isso. Ela precisa também promover a compreensão das disputas de poder e da posição social do sujeito no mundo — aspectos que não são transmitidos por apostilas ou materiais didáticos, mas que emergem da relação intersubjetiva entre professor e aluno. Reconhecendo que o ato educativo carrega em si uma violência simbólica inevitável, é fundamental que essa violência seja transformadora, libertadora, e não uma imposição que perpetua desigualdades. Sem ela, o sujeito permanece refém do mundo, privado dos instrumentos que permitem uma existência plena, o que poderia configurar uma violência ainda mais profunda. Dessa forma, a educação não pode se prender a valores fixos ou a padrões preestabelecidos; precisa ser um processo contínuo de reconstrução, baseado nos fenômenos que surgem nas interações escolares. Deve estar em constante movimento, subvertendo o status quo, renovando-se e recriando-se a partir das necessidades e expressões de quem dela participa.

Dentro dessa perspectiva, ao pensar em uma educação inovadora, é essencial reconhecer tanto suas ambigüidades quanto suas limitações. A tentativa de propor algo completamente novo está sempre ancorada no legado do que foi pensado anteriormente, como ressalta Merleau-Ponty em relação ao trabalho dos filósofos. Assim, o que parece inovador ainda carrega traços do pensamento que o precedeu. Além disso, ao romper com os paradigmas educacionais existentes, corre-se o risco de perder de vista o sentido social da educação e sua função na sociedade. A educação, portanto, habita esse espaço ambíguo entre preparar o sujeito para o

mundo que já conhecemos e construir um mundo que desejamos, um processo necessariamente imerso em ideologias e fundamentado nas contribuições históricas e intelectuais dos que vieram antes.

Assim como o mundo, a educação é um processo inacabado, que não se limita a modelos ou explicações absolutas. Ela é transformada pelo mundo, mas também carrega o papel de transformá-lo, em uma dinâmica que se retroalimenta e transcende a si mesma. Como sujeitos culturais, as expressões e interpretações culturais estão constantemente sujeitas a transformações. Por isso, a atitude fenomenológica deve estar sempre presente, guiando as interpretações e reinterpretações dos fenômenos que emergem tanto nas situações escolares quanto nas relações entre professor e aluno.

Podemos traçar um paralelo com a interpretação da arte, que parte da obra em si. Embora seja possível descrever a técnica, os sentimentos evocados e os motivos da criação, a arte permanece inesgotável em suas possibilidades de interpretação. De forma similar, a filosofia é um campo sem conclusão definitiva. Como revela Merleau-Ponty no texto *"O filósofo e sua sombra"* (1991), por mais longo e profundo que seja o trabalho filosófico, o que se alcança é apenas um direcionamento sobre um tema, nunca um encerramento total do pensamento.

A educação, da mesma forma, precisa ser compreendida e reinterpretada com base nas circunstâncias que emergem. Embora exista uma história, um contexto político e múltiplos fatores que influenciam a educação, é essencial reconhecer que os contextos, por mais semelhantes que possam parecer, nunca são totalmente replicáveis. Assim, a prática educacional deve se assemelhar ao trabalho do filósofo: mesmo ao aprofundar conhecimentos e conceitos, jamais esgotamos as possibilidades. A educação deve ser continuamente reinterpretada e reconfigurada à luz dos fenômenos que se apresentam, adaptando-se às novas circunstâncias que surgem com o passar do tempo.

Se as correntes do empirismo e do intelectualismo encerram-se no solipsismo, onde a existência do outro é posta em dúvida, a análise de Merleau-Ponty desfaz esse impasse ao revelar que a consciência individual só emerge na relação com o outro. As experiências físicas transcendem o corpo, assim como as mentais transcendem a mente, estando ambas profundamente entrelaçadas. No campo da educação, essa perspectiva evidencia que todo ser humano carrega significado e intencionalidade, situando-se em um mundo cultural e intersubjetivo. Sob essa ótica, a educação pode ser entendida como uma prática humanizadora, capaz de permitir a manifestação plena dos sujeitos em sua singularidade. Mais do que atender às demandas de uma sociedade funcional, a educação deve ampliar as dimensões da realidade de cada pessoa, valorizando tanto sua formação cultural quanto sua construção existencial.

Desta forma, esta monografia explorou as projeções realizadas sobre o aluno e as tensões entre os paradigmas educacionais e a realidade da educação contemporânea. Propusemos um olhar fenomenológico que permite compreender com mais profundidade as relações educacionais, destacando a importância de superar uma visão instrumental da educação, voltada exclusivamente para o mundo do trabalho. Identificamos como as políticas educacionais frequentemente moldam o aluno para atender às demandas do mercado, negligenciando sua liberdade existencial e a ampliação de sua subjetividade.

Embora este trabalho não tenha pretendido oferecer conclusões definitivas, apontamos caminhos que merecem maior aprofundamento. Finalmente, a partir das análises de Foucault, abordamos brevemente como a hegemonia se manifesta nas instituições escolares e como ela influencia a formação do sujeito. Também sinalizamos como uma abordagem fenomenológica poderia se desdobrar na prática educacional, permitindo que o aluno seja reconhecido como um ser cultural e intersubjetivo.

Apesar dessas limitações, reafirmamos que a educação pode transcender o funcionalismo e se tornar um ato de criação e transformação, em que a formação cultural e existencial de cada sujeito seja uma expressão do potencial humano em sua plenitude. Essa perspectiva convida educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas a repensarem o papel da escola como um espaço de emancipação e construção de sentidos, no qual os indivíduos não apenas se adaptam ao mundo, mas o transformam e o recriam.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. Claude. A reprodução: Elementos para uma teoria de sistema de ensino. 3ª edição, Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: Nogueira, M.; Cattani, A. Escritos sobre Educação. RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010.
- CARMO, Paulo Sérgio do. Merleau-Ponty: uma Introdução. São Paulo: Educ, 2004.
- DESCARTES, René. Discurso do Método. tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: LPM & pocket, 2008.
- FREIRE, Paulo. Por uma Pedagogia da Pergunta. Coleção Educação e Comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.).
- FOSTER, Jean Webster. Papai Pernilongo. Trad. J. Eloy de Andrade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira Editora, 1932.
- KORCZAK, Janusz. Quando eu voltar a ser criança. Tradução de Yan Michalski. São Paulo, Summus, 1981.
- PINHEIRO, José Gledison Rocha. O diário de Dalila: poética, testemunho e tragédia na formação escolanovista do indivíduo moderno (1933-1934). 2015. 293 f. Tese, (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Conversas*. 1948. São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. . Fenomenologia da percepção. Livraria Martins Fontes, Editora Ltda., São Paulo, 1999. 2ª edição, abril de 1999
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: 1949-1952: filosofia e linguagem. Campinas: Papyrus, 1990.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Signos. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.
- GUARIDO, R., & Voltolini, R. (2009). O que não tem remédio, remediado está? Educação Em Revista, 25(1), 239–263. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100014>

LEÃO, Denise M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: Escola Tradicional e escola construtivista. Cadernos de pesquisa, nº 107, 1999.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. Ilustrações de Walter Ono. São Paulo: Salamandra, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, V. 03 n.02. Vitória da Conquista: Revista binacional brasil argentina, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de Educação: Subsídios para a Conferência Nacional de Educação, 2009.

Thorndike, R.; Rosenthal, R. e Jacobson, L. Pygmalion in the classroom. Washington: American Educational Research Journal, 1968.

UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. 2021.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. 4ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.



# UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

## ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 10 dias do mês de março de 2015, na sala 1 da Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Monografia intitulada: Desconstituindo Projetos Educacionais a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty de autoria da/o graduanda/o Thiago Pires de Aguiar, DRE 120129362, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca foi constituída pelos professores: Alexandre Mendonça, REUBER GERBASSI, SCOFANO e Gisele Batista Condição, este(a) na condição de orientador(a) e presidente da sessão. Às 11 h, a sessão foi aberta, convidando-se o(a) candidato(a) a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que o(a) candidato(a) dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, o/a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia aprovada com a nota 10,0. O (a) presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 13:26h. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que, lida, aprovada e assinada por todos os membros da Banca e pelo(a) candidato(a).

Professor Orientador

Professor examinador 1

Professor examinador 2

Candidato(a)