

## Estudo das questões da sociedade, formação para o desenvolvimento humano e a práxis fenomenológica da educação em Merleau-Ponty

Study of social issues, education for human development, and the phenomenological praxis of education in Merleau-Ponty

**Renan Antônio da Silva**

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

**Kyldes Batista Vicente**

Universidade Estadual do Tocantins

**Darlene Teixeira Castro**

Universidade Estadual do Tocantins

---

**Resumo:** O presente artigo nos mostra que a Educação é tema controverso e muito debatido em todo mundo. No Brasil parece haver um descompasso na questão educacional. Discutem-se amplamente as questões voltadas ao currículo e à aprendizagem, olhando-se atentamente para alunos, professores, escola e processos, mas com olhares menos atentos à Educação como Ciência e Fenômeno específico, amplo e complexo, conforme definição de Gadotti (2012). Assim, ao passo que Darcy Ribeiro (2011), desde 1977, já dizia que o Brasil amargava crise educacional *in perpetuum*, sempre insolucionável e, aparentemente, com anuência e intencionalidade por parte do Poder Público e elites econômicas e intelectuais, chegamos a cunhar jargões que têm certo cinismo tal qual: 'a Educação pode mudar o Brasil'. A proposta é analisar, portanto, a Educação como processo fenomenológico amplo, por meio de pesquisa qualitativa buscando compreender o significado que esta assume para sujeitos e para sociedade como ator principal de mudança.

**Palavras-chave:** Educação; Fenomenologia; Alteridade.

**Abstract:** This article shows that Education is a controversial and much-debated subject throughout the world. In Brazil there seems to be a mismatch in the educational issue. Curriculum and learning issues are widely discussed, with a greater emphasis of students, teachers, school and processes to the detriment of education as science and as a specific, broad and complex phenomenon, as defined by Gadotti (2012). Thus, while Darcy Ribeiro (2011), back in 1977, already said that Brazil faces an educational crisis in perpetuity, always insolvable, and apparently with the consent and intentionality of governments and economic and intellectual elites, rather cynical slogans – such as 'Education can change Brazil' – have been coined. Therefore, the proposal is to analyze education as a broad phenomenological process, through qualitative research and seeking to understand the meaning that this assumes for individuals and for the society as the main actor of change.

**Keywords:** Education; Phenomenology; Otherness.

---

## Introdução

A fenomenologia é uma metodologia de análise científica que nasce no século XVIII na busca da compreensão basicamente de fatores extrínsecos aos humanos, como fenômenos naturais, empiricamente observáveis e estudados, buscando a essência dos objetos de pesquisa na sua significação metavisual ou metafísica. Assim, tal metodologia é essencialmente filosófica (MULLER-GRANZOTTO, 2007).

Não obstante, a fenomenologia à qual se refere esse artigo, que segundo a visão do autor fundamenta a Educação, o fenômeno sob qual se desenrolam inúmeras práticas, metodologias e ações, é a elaborada pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty. O filósofo trata de definir esse conceito logo no início de sua obra *Fenomenologia da Percepção*, com as seguintes palavras:

É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma ‘ciência exata’, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vivididos’. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer [...] (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1, 2).

A partir da definição básica oferecida por Merleau Ponty, já se extraem diversas questões para que se conceba a fenomenologia como um *corpus* simples, porém de extrema profundidade, o que leva muitos à leviandade na sua análise da obra desse filósofo ou à incompreensão de sua proposta humanística revolucionária.

Merleau-Ponty classifica a mesma como ‘filosofia transcendental’. Isso implica num modo de ver e viver a vida e o mundo que não seja possível de se padronizar ou enquadrar em estereótipos, pois a experiência transcendental é tão única e individual quanto o sujeito que a expressa. É impossível que seja massificada. Ela é “domínio puro dos modos de correlação entre atos subjetivos

(e os respectivos vividos) e os modos de doação do mundo ele mesmo” (MULLER-GRANZOTTO, 2007, p. 15).

Portanto, na concepção que Merleau-Ponty propõe, há uma catarse do indivíduo, no sentido de que ele é convidado a experimentar e experienciar o mundo tal qual se apresenta, segundo as suas capacidades cognitivo-sinestésicas como sendo uma relação simbiótica entre o ser e o mundo em que ele está inserido, sem as alterações, inferências de ordem externa, mas tão somente aquilo que é respectivamente vivido por si mesmo.

Por esse motivo, Merleau-Ponty qualificou essa vivência como um contato ingênuo com o mundo. Essa gnose libertadora, segundo Muller-Granzotto (2007, p. 100) será num confronto entre o transcendental e psicofísico “uma objetivação intencionada, em que se procura representar a unidade de certos atos da consciência transcendental”. Assim, diferentemente do racionalismo cartesiano, a dimensão humana, que alguns chamam de espiritualidade ou essencialidade, terá primazia no fenômeno do perceber.

Nesse sentido, na busca de se fazer a conexão das experiências que se vive bem como a ‘purificação’ da percepção como sendo somente o que ela, de fato, é ou como realmente se apresenta, sem as limitações externas postuladas por Kant, por exemplo, Merleau-Ponty avançará, dizendo:

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. A análise reflexiva acredita seguir em sentido inverso o caminho de uma constituição prévia, e atingir no ‘homem interior’, como diz santo Agostinho, um poder constituinte que ele sempre foi (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 5).

O filósofo faz uma análise sucinta de quem tem a primazia no processo do perceber: o sujeito que percebe. Ao se referir a Santo Agostinho, bispo cartaginês no século V, ele confronta os conceitos platônicos da percepção, pois esse era um neoplatônico proeminente. Na concepção platônica, o processo do perceber partiria da materialidade e sua constatação e, então, a percepção.

Merleau-Ponty pontuará que o processo é inverso: as coisas sempre são ou estão independentemente do ato voluntário do ser que deseja perceber e como ele pode realizar esse ato. Por isso, segundo Merleau-Ponty, o humano que percebe cria e vivencia o mundo, não o contrário como se pensou nos tempos idos. Logo, não é o objeto da percepção que merece atenção, mas o sujeito que está em constante contato e mutação com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Por essa razão, Muller-Granzotto (2007) fala do processo dinâmico do perceber, especialmente quando existe a intersecção entre o 'eu' e o outro. As duas percepções se deparam, entrecruzam e estabelecem, como relação ou como obstáculo. Ele diz:

Se eu tento fixá-lo, ele desaparece, escoa para um lugar ignorado, sem cessar de existir para mim. Por isso, meu próximo não é simplesmente alguém; para além de sua eventual pessoalidade, ele é uma presença impessoal, que participa do meu mundo, sem que eu possa dizer que ele seja meu. Há nele uma alteridade radical, que faz dele, mais do que minha réplica, 'outrem' (MULLER-GRANZOTTO, op. 2007, p. 297).

O filósofo e psicólogo Muller-Granzotto (2007) toca na questão importante da alternância que permite que alguém esteja presente, porém não percebido; também o inverso ausente e, ainda assim, sentido. Por esse motivo sempre existirá para fenomenologia da percepção um impasse quanto ao perceber o outro: ocorrerá de maneira dirigida pela intencionalidade, casualidade ou será bloqueado pela negação?

Um grande pensador do conceito de alteridade é Emmanuel Lévinas. Sobre o conceito de alteridade deste autor, pesquisadores disseram:

O outro não é um ausente total do pensamento ocidental, porém a presença do outro é tratada quase sempre de forma marginal ao eu e colateral a um sistema. [...] Porém, a constituição da subjetividade e a prática da virtude têm de levar em conta o outro como critério da práxis. A definição do bom e do justo deve ter como referência a alteridade humana, ou seja, o bem e a justiça existem fundamentalmente a partir do outro (RUIZ, 2008, p. 118, 123).

A palavra alteridade, do latim *alteritas*, significa literalmente outro. Portanto, ao se mencionar uma alteridade radical na fenomenologia da percepção, a definição supracitada assume contornos muito especiais porque tanto o perceber quanto a alteridade serão fenômenos referenciados com respeito ao outro, não à subjetividade individualista e egocêntrica própria da sociedade moderna.

O ser não precisa ser anulado para perceber o outro. A necessidade primordial é que ele aprenda a vivenciar o mundo incluindo o outro, buscando perceber a partir do outro aquilo que ele, provavelmente, não fará sozinho, dissociado da simbiose que mencionamos inicialmente. É um processo em que o 'eu' e o 'outro' trocarão vivências e experiências para enriquecer seu processo de percepção e vida.

Há na hipermodernidade nova epistemologia para pensar a ontologia, de modo a que possa dar compreensão de mundo ao sujeito e à sociedade, versando acerca dos papéis sociais que cada indivíduo e a coletividade devem assumir. Ontologia é campo filosófico complexo de difícil definição, pois está ligado ao indivíduo; contudo, não à sua individualidade, mas aos aspectos mais amplos e gerais de sua formação, não constituindo, porém, generalizações.

Há inúmeras posições sobre ontologia do ser. Retomando Merleau-Ponty (1964), propõe-se o aspecto fundante, bruto, algo que seja a junção espaço-temporal, subjetivo- objetivo, a junção das experiências do corpo que está e é na percepção do mundo. Assim, a abordagem de Merleau-Ponty será de a constituição ontológica a partir da fenomenologia. Sob esta perspectiva, a visão do filósofo será:

[...] transcender uma perspectiva dualista que divide o homem em interior e exterior, nega o idealismo transcendental, que despoja o mundo de sua opacidade. Coloca a percepção como o fundo sobre o qual todos os atos se liberam, ao mesmo tempo em que ela é pressuposta por estes. A percepção, para Merleau-Ponty, é o campo de revelação do mundo campo de experiência não é um ato psíquico. A percepção é o campo onde se fundem sujeito e objeto (MOREIRA, 2004, p. 448).

Da insolubilidade do intrínseco e extrínseco, Merleau-Ponty propõe que a ontologia do ser deve ser integral. Ressalte-se que ele não trabalha com a questão do ‘uno’, mas do indissociável, pois o ser em plenitude deve manter todo seu corpo e sentidos em ação no ambiente, no mundo, em interação com o meio, ao passo que está em existência que se transforma numa contínua metamorfose metafísica não daquilo que se percebe apenas pelos sentidos físicos, mas também pela sinestesia dos sentidos, o que ele denominou como percepção, “a essência dessa verdade, mistério inesgotável, uma gênese perpétua, sempre aberta” (MOREIRA, 2004, p. 449).

Lévinas proporrá algo que parece ser um ponto de equilíbrio entre tais, ao mencionar a ontologia qual sua própria compreensão, existência genuína e natural, pois, “a compreensão do ser é a característica e o fato fundamental da existência humana” (LÉVINAS, 1932, p. 403). Ademais, as “palavras de Lévinas caracterizam sua interpretação do sentido da transformação da fenomenologia” (GUERIZOLI, 2005, p. 164).

Diferentemente de outros filósofos que trabalham a fenomenologia a partir de Husserl, Lévinas apresentará a perspectiva de olhar apenas o **ser enquanto ser**, independentemente dos aspectos transcendentais ou metafísicos; daí a conclusão que alguns têm, errônea, de que se trata apenas de uma análise

ética e não ontológica. É imprecisa essa conclusão sobre análise ‘apenas ética’, pois a ética em si é uma expressão da ontologia do sujeito.

Existirá também a vertente fenomenológica da ontologia, especialmente no século XX. Schutz (1970), por exemplo, afirmará que as pessoas desenvolvem relações sociais com objetivos determinados. Assim, as relações sociais não serão somente uma consequência do fato social de Durkheim ou um fenômeno inerentemente humano. Será um modo de se colocar no mundo para expressão da subjetividade humana, algo que dialoga com as grandes questões enfrentadas pela Educação. Giddens, analisando essa abordagem proposta por Schutz, dirá:

Embora Schutz faça a devida homenagem ao ego transcendente, o seu programa está de fato completamente devotado a uma fenomenologia descritiva da vida real. A intersubjetividade aparece não só como um problema filosófico, mas também sociológico (GIDDENS, 1997, p. 42).

Giddens prosseguirá:

**A elaboração reflexiva dos quadros de significado é caracteristicamente desequilibrada em relação à detenção do poder**, quer em resultado de formas linguísticas superiores ou de capacidades dialéticas que uma pessoa usa no diálogo com outra, quer por força da detenção de tipos relevantes de ‘conhecimento técnico’, da mobilização da autoridade ou ‘força’, etc. (GIDDENS, 1997, p. 131, grifo do autor).

Portanto, o nítido desequilíbrio existente nas estruturas sociais levará ao embate entre os que detêm mecanismos de manipulação do poder simbólico, que está fortemente relacionado, inclusive à linguagem (o exemplo clássico é o dos juristas que, dominando um conhecimento específico do motor social, a lei, têm artifícios para mobilizar relações ao seu favor, e aqueles que estarão desprovidos de amparo), sendo, assim, necessário repensar a pedagogia adotada na Educação.

## Metodologia

A metodologia neste trabalho foi de uma detalhada revisão bibliográfica, tanto de autores consagrados quanto da produção acadêmica disponível e abundante que serve como base referencial teórica importante para se tecer nova tese sobre assunto que é amplamente discutido e debatido em todo planeta.

## Resultados e Discussão

No contexto abordado, inúmeras questões são postas para se analisar a ontologia do ser que é transversalizada por diversos fatores intrínsecos, ou não, ao sujeito e que gera possibilidades sobre esse sujeito que está presente na sociedade num processo constante de formulação e reformulação. Assim, concebe-se o sujeito como um universo em um ser, que forma uma subjetividade peculiar e única, variando de indivíduo a indivíduo.

Sobre este aspecto, Maheirie (2002, p. 32) resgata a ideia de Sartre, afirmando que “**toda consciência de alguma coisa**, sendo desprovida de todo e qualquer conteúdo” (grifos da autora). Assim, há que se recordar que a mera consciência não pode constituir um sujeito, fato corroborado por animais que têm graus específicos de consciência sem desenvolver uma subjetividade distintiva.

A modernidade e, especialmente a hipermodernidade, todavia, leva ao risco de uma massificação em que se mescla o sujeito, qual indivíduo com a sociedade com um todo único. Por essa razão, Rodrigues (2013, p. 135) diz:

[...] o fundamental é o entendimento quanto à forma assumida pela individualidade não como fruto da ação, mas como construção de movimentos internos e externos, do homem em relação ao seu meio e da maneira como o meio dialoga com a constituição humana. A individualidade, portanto, abrange o indivíduo em seu mundo, tal como a maneira como ele percebe este mundo em um movimento *ad infinitum* de construção de si mesmo para, então, falar-se em uma construção do universo em que se encontra inserido. Assim, torna-se impossível falar do indivíduo como algo distante de seu meio social.

Portanto, não se pode simplesmente fundir o indivíduo e o meio, ainda que este último seja componente primordial para constituição de uma individualidade que se relaciona com o meio ao qual pertence. Logo, a expressão da “individualidade, então, é manifestar toda uma característica social à qual o sujeito se encontra inevitavelmente atrelado” (RODRIGUES, 2013, p. 136).

Considerando-se a dimensão heterogênea da coletividade, esse mosaico tende a ser especialmente fascinante ao se apresentar o indivíduo à possibilidade das trocas experienciais que permitirão uma busca do equilíbrio das relações sociais, bem como o confronto das condições objetivas e subjetivas de existência social a que todos estão atrelados.

Sobre esse aspecto, Rodrigues (2013, p. 138) prossegue:

O resultado final disso é notável em termos de configuração de uma cultura e da forma como a cultura será assimilada e constituirá todo um modo de ser. Portanto, pensar uma

fragmentação do sujeito [...], tomando como referência o elemento moderno e a constituição fragmentada do sujeito a ela embotada, acaba sendo uma discussão absolutamente profícua para a compreensão de um processo final de interação social e, por conseguinte, na maneira como se deve compreender uma determinada sociedade e, por sua vez, o sistema cultural em que ela se encontra.

Há um diálogo entre este conceito e a ideia sartreana levantada por Maiheirie (2002, p. 34), pois, os aspectos subjetivos levam à espontaneidade, uma “postura que diz respeito a três formas de consciência: a percepção, a imaginação e a reflexão espontânea”. Neste contexto podemos considerar que o sujeito será a fusão e constante embate das condições objetivas, apresentadas pela sociedade em que está inserido e da consciência (subjetividade) que tende a conduzir o indivíduo em determinado caminho específico.

Esse processo é infundável e pode-se concluir que mesmo o indivíduo não formará uma subjetividade, mas sim subjetividades ao longo da sua vida, sendo que estas subjetividades podem ser modeladas para o benefício, ou não, daquele que a constitui segundo as possibilidades formais de existência. Embora o sujeito tenha autonomia, no sentido lato, ele precisa operar essa habilidade, no senso estrito, para se habilitar e convier no meio social. Logo, como Rodrigues (2013, p. 146) conclui:

O mundo, portanto, não seria somente um ou outro. É exatamente a conjunção das duas esferas (subjetividade e objetividade) que permite o entendimento acerca do social, assimilando a capacidade de o ser humano atribuir sentido às coisas e de as coisas fazerem sentido para ele. É precisamente por isso que o mundo moderno se torna atípico e rompe com um fluxo sócio histórico, ao induzir o indivíduo a uma compreensão restritamente objetivada do mundo. [...] a construção de um ambiente cultural, no qual o sentido das coisas interfere na sociabilidade, encontra-se comprometida pela predominância dos objetos imputada pela modernidade produtiva capitalista, tal como pela fragmentação subjetiva daí decorrida.

Esse aspecto fulcral para constituição da subjetividade, ou seja, a constante reformulação, mais acentuada pela modernidade em que o ‘ter’ vem antes do ‘ser’, operacionaliza a fragmentação do indivíduo e, como mencionado no excerto acima, há empecilhos causados pelo sistema do capital que se sobrepõe ao sujeito, intervindo de maneira constante e rápida na constituição deste ser.

Essas considerações servem de pano de fundo para que se compreenda como a dinâmica do sujeito opera, podendo ser algo assimilado por uns ou rejeitado por outros e, desta rejeição e conseqüente fragmentação, os indivíduos,

mesmo vivendo em sociedade, passam a viver à margem do aceitável para coletividade. Para isso, chegamos ao papel da Pedagogia Social.

Considerado o fato de que há uma imprescindível reorganização das relações sociais a partir do paradigma da modernidade e que isso engendra a busca por uma nova ontologia do ser, que possibilite a tal seu posicionamento ou reposicionamento que lhe é devido, nasce a Pedagogia Social com a proposta de dar à Educação sua plena funcionalidade, a saber, torná-la o ferramental que o indivíduo pode utilizar para se estruturar como parte do corpo social.

A Pedagogia Social assume um papel especial, pois sua determinação é: “proporcionar metodologias educativas específicas para grupos em necessidades, para a superação de conflitos sociais, para a prevenção de situações de risco e de vulnerabilidade social” (CALIMAN, 2009, p. 889-890). Não é preocupação da Pedagogia Social o ensino-aprendizagem, mas as sociabilidades e relações sociais que se estabelecem, prevenindo os abusos e viabilizando a preocupação da Pedagogia Escolar: o ensinar.

O que, porém é o tão alardeado ‘social’? O termo ‘social’ ou ‘sociais’ aparecem na Constituição Federal do Brasil 162 vezes. Evidentemente que tem peso jurídico significativo. De fato, o artigo sexto da Lei principal da República delinea os ‘direitos sociais’, entre eles, por exemplo, saúde e educação, apenas para mencionar dois.

Juridicamente falando, o termo social tem representação muito clara: a garantia de que conquistas realizadas pela sociedade civil ao longo dos séculos serão observadas pelo Estado político, não se admitindo o retrocesso ao Estado absolutista e sendo uma oposição direta às políticas neoliberais de ausência ou renúncia total do Estado às suas obrigações mínimas para com a sociedade; no segundo aspecto, os direitos que são considerados sociais são responsabilidade de **toda sociedade**, evitando-se políticas populistas ou assistencialistas que deixem a sociedade civil apartada de sua responsabilidade em cooperar para que políticas públicas afirmativas tornem-se efetivas (ALMEIDA, 2015).

Assim, ao se falar em Pedagogia ‘**Social**’ há que se situa de que social estamos tratando porque este adjetivo, como ocorre no meio jurídico pode ter implicações quanto ao propósito desta e seus resultados. Aliás, considerando a grande problemática existente na sociedade contemporânea excessivamente dinâmica e fugidia, a Pedagogia Social apresenta-se como busca de conciliação teórica e prática para conciliação e inserção do sujeito a tal sociedade.

Há inúmeros problemas que assolam todas as sociedades, desde as pobres às mais ricas: abuso de drogas lícitas e ilícitas, abusos sexuais, pobreza excessiva,

miséria, fome, violência doméstica e urbana. Os políticos e juristas empenham-se em acalorados debates que parecem celeumas sem efeitos substanciais. A Pedagogia Social, por outro lado, busca atuar no campo da práxis.

Trata-se neste artigo de “práxis sociais, aqui entendidas como atividades, práticas e ações dos sujeitos, têm seu nexos causador e fundador no trabalho em seu sentido ontológico” (COSTA; MADEIRA, 2013, p. 102). Assim, a Pedagogia Social está intrinsecamente ligada à ação fundada no método e na proposta de um resultado específico. Trata-se de um trabalho direcionado, programado, planejado e, como mencionado, fundado no sentido ontológico, ou seja, que verifica a questão essencial do sujeito, sua individualidade e especificidades.

Seguindo nesta questão, chegamos ao ponto essencial da definição do ‘social’ em Pedagogia Social. Envolve, sim, a sociedade, como ator do processo social, direto ou indireto, que deve ser agente transformador ou capaz de absorver a inserção daqueles que são ajudados por esta pedagogia. Contudo, como diz o pesquisador Fichtner (2016, p. 19):

A pedagogia social precisa de uma compreensão da sociedade e da vida cotidiana, isto é, de uma perspectiva que permita compreender o caráter sistêmico entre ambas. Em consequência, não pode se esquecer de que é uma sociedade moderna capitalista ou, em outras palavras, uma sociedade de consumidores.

O maior desafio do ‘social’ para Pedagogia é o caráter consumista que se instalou especialmente após o fim da segunda guerra mundial (1945), conduzindo rapidamente a humanidade à concepção e objetificação de pessoas. Diante da questão axiológica sobre o ser, ganhou valor o ‘ter’, sendo que possuir tem valor superior ao ser; logo, ante a grande pobreza na sociedade contemporânea, há massas de pessoas desconsideradas, despersonalizadas, esquecidas.

Admite o pesquisador que “pedagogos da pedagogia social, estamos muito longe de uma compreensão dessa realidade” (FICHTNER, 2016, p. 21). Evidentemente a incompreensão não é fruto de ignorância, mas de uma resistência em aceitar que a humanidade tenha se entregue ao processo *versachlichung*, a objetificação preconizada por Marx no século XIX, levada atualmente a extremos não imagináveis anos atrás. Portanto, Fichtner (op. cit., p. 26) define assertivamente o social da seguinte forma:

O social representa algo autônomo, com um sentido próprio, que não pode ser reduzido às estruturas sociais, nem à sociedade, nem aos processos psíquicos internos dos indivíduos. A categoria social é direcionada às relações reais, relações que são também encontradas nas relações submersas no indivíduo e na sociedade como um todo. [...] Dessa maneira, a pedagogia social é uma

política do social orientada para o processo político da produção do social. Isso significa que é a produção de uma esfera pública orientada às experiências concretas dos seres humanos, mas também é uma produção de uma esfera de comunicação orientada a uma expressão coletiva e social dos desejos e interesses individuais. Assim, exprime-se, nas experiências concretas, um processo de produção que não é fundado em indivíduos isolados, mas inserido nas atividades de um sujeito coletivo e social. Pedagogia social como política do social não significa apenas um acompanhamento analítico e reflexivo de processos sociais, mas sempre um intervir ativo.

O social da Pedagogia, assim como no campo jurídico, não aliena a sociedade. Na verdade, convoca esta à ação pela ação afirmativa, tutelando os interesses individuais, difusos e coletivos para resguardar todo *corpus* social como um tecido devidamente entrelaçado e cujas relações são de interdependência. Uma simbiose social que faz o ser humano, social por essência, ciente da sua necessidade e responsabilidade para consigo mesmo e para o outro no sentido mais amplo de alteridade.

## Considerações finais

O momento delicado em que o país se encontra já justifica uma ampla revisão de tudo que se tem estudado sobre Educação, especialmente quanto ao sujeito que se analisa. Aparentemente temos observado o sujeito individual de maneira bem apropriada, com dedicação e aprofundamento corretos.

Porém, ao tratarmos do sujeito coletivo do corpo social, observa-se a escola como ente esquecendo-se que esta é reflexo da sociedade. Portanto, ao invés de se imaginar que a escola pode mudar a sociedade, parte-se da concepção contrária: a sociedade deve mudar a escola. De fato, a sociedade é capaz de moldar a Educação, o fenômeno amplo que resvala a escola, jamais o contrário. Antunes afirma (2008, p. 153): “**a educação é o reflexo e o projeto de uma cultura**” (grifos do autor). Considerando esta assertiva, tem-se trabalhado com a hipótese errada: mudar a sociedade por meio da Educação, quando, na verdade a probabilidade do sucesso, como Merleau-Ponty pontua por sua fenomenologia, é mudar a Educação por meio da sociedade.

Por que se pensa assim? O primeiro aspecto: a escola ou etapa escolar é apenas uma fase breve da vida humana, posto que a Educação estende-se por toda vida do sujeito; a escolarização é processo formal, talvez envolvendo práticas pedagógicas, enquanto a Educação pode envolver diversas práticas que incluirão a vida infantil, juvenil, adulta e idosa, passando por todos os núcleos sociais, a saber, o familiar, religioso, trabalho, lazer e todos os aspectos coletivos de sociabilidade humana. Por fim, a escola, atualmente, está subutilizada ou

trabalhada para fins curriculares; a Educação deve estar voltada para sua função social.

## Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.
- ANTUNES, Manuel Pe. SJ. **Paideia: Educação e Sociedade**. Obra Completa, Tomo II, 2.ed. Coord. Científica José Eduardo Franco. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Theoria: Cultura e Civilização**. Obra Completa, Tomo I, 2. Ed.. Coord. Científica Luís Machado de Abreu. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. São Paulo: Forense Universitária, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- \_\_\_\_\_. **A distinção – crítica social do julgamento**. 2.ed. São Paulo: Zouk, 2011.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 6. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Langage et pouvoir symbolique**. Paris: Points, 2014.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: EdUNESP, 1999.
- CALIMAN, G. Pedagogía Social. In: PRELLEZO, J.M. (org.). **Diccionario de Ciencias de la Educación**. Madrid: CCS, 2009.
- COUTINHO, Maria de Sousa Pereira. Uma “revolução na Educação” ou uma Educação como “empresa de desumanização do homem”. **Observador**, Ministério da Educação, 10 maio 2017. Disponível em: <<http://observador.pt/opiniao/uma-revolucao-na-educacao-ou-uma-educacao-como-empresa-de-desumanizacao-do-homem/>>. Acesso em: 4 nov. 2017.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Sociologia**. Trad. Stephania Matousek. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FICHTNER, Bernd. Direitos Humanos e o campo social na perspectiva da pedagogia social. Revista **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, vol. 7, nº 3, p. 17-28, set./dez.2016. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9879/6303>>. Acesso em: 23 maio 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação.** Cartas Pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. FREITAG, Barbara. **Escola, Educação & Sociedade.** 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos, e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em Extensão Universitária**, Brasília, vol. 18, nº 1, dez./2012, p. 10-32. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade. Sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas.** Trad. Magda Lopes. 4. Reimp. São Paulo: EdUNESP, 1993.

\_\_\_\_\_. **Novas regras do método sociológico.** Trad. Antonio Escobar Pires. Rev. José Soares de Almeida. Lisboa: Gradiva, 1997.

LÉVINAS, Emmanuel. Martin Heidegger et l'ontologie. **Revue philosophique de la France et de l'Etranger**, v. 113, pp. 392-431, 1932.

LUCÁKS, György. **Para uma ontologia do ser social I.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do Sujeito, Subjetividade e Identidade. **Revista Interações**, vol. 8, nº13, p. 31-44, jan./jun. 2002.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** Trad. Giasone Rebuá. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** 2. ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Le visible et l'invisible.** Paris: Gallimard, 1960.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino.** As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Virgínia. O método de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, ano 17, nº 3, p. 447-456.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v17n3/a16v17n3.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2018.

MULLER-GRANZOTTO, Marcos José. **Fenomenologia e Gestalt-terapia.** São Paulo: Summus, 2007.

NÓVOA, António; APPLE, Michael A. (Orgs). **Paulo Freire – Política e Pedagogia.** Porto: Porto Editora, 1998.

RODRIGUES, Wallace Faustino da Rocha. Sociabilidade e fragmentação subjetiva: reflexões sobre a constituição do indivíduo moderno a partir de Georg Simmel.

**Revista Mediações**, vol. 18, nº 2, p. 133-147, Londrina, jul./dez. 2013. DOI: <10.5433/2176-6665.2013v18n2p133>. Acesso em: 04 abr. 2018.

ROTHBARD, Murray M. **Education Free & Compulsory**. Alburn: Mises Institute, 1999.

RUIZ, Castor B. Emmanuel Levinas, Alteridade & Alteridades – questões da Modernidade e a Modernidade em questão. In: SOUZA, Ricardo Timm; FARIAS, André Brayner de; FABRI, Marcelo. **Alteridade e ética**: obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: EdPUCRS, 2008.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Org. Helmut Wagner. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SILVA, Marcio José; ABIORANA, Dângela Nunes. **Cordão Sanitário da Pobreza**. Curitiba: Appris, 2018.

TEIXEIRA, William de Jesus. Teoria das ideias, inatismo e teoria da percepção em Descartes. **Cadernos Espinosianos**, São Paulo, nº 35, jul.-dez./2016, p. 487-516.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas**. Madrid: Morata, 2002.

---

### Sobre os autores

**Renan Antônio da Silva** é Mestre em Desenvolvimento Regional - Políticas Públicas (2014) e Doutor em Educação Escolar (2018) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Araraquara). Atualmente realiza Estágio Pós - Doutoral (Pós - Doutorado) na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/ Marília) e na Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Participante, como orientador, da Liga da Alegria da UMC, composta por alunos das Faculdades de Medicina, Psicologia, Odontologia, Fisioterapia, Farmácia, Engenharia e Direito. Pesquisador - Visitante na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Participou de vários projetos de pesquisa. Pesquisador no Laboratório de Estudos da Violência, Gênero e Sexualidade (UFMS), Grupo de Pesquisas Gêneros e Sexualidades na História (UNILAB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS) da UNESP - Marília.

**Kyldes Batista Vicente** é Graduada em Letras (pela UFG), Mestre em Letras e Linguística (pela UFG), Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas (pela UFBA) e Pós-Doutora em Letras (pela UFG). Atualmente é professora na Unitins e na Faculdade Itop. Integra o projeto Figuras da Ficção, colaborando no Dicionário de Personagens da Ficção Portuguesa, do Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra.

**Darlene Teixeira Castro** realizou estudos de pós-doutoramento em Redes sociais na Universidade Federal do Tocantins (UFT) (2018), pelo programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade, Doutora em Comunicação e Culturas Contemporâneas pela UFBA (2012), Mestrado em Ciência da Informação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005), Especialização em Metodologias e Linguagens em EaD (2007) pela Universidade do Tocantins (UNITINS), Especialização em Gestão e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (2004), Graduação em Jornalismo (2008) e Letras (2001) pelo Centro Universitário Luterano de Palmas. Atualmente é professor titular da Universidade Estadual do Tocantins.

*Recebido em: 01 de abril de 2019*

*Aceito em 30 de julho de 2019*