

Gabriella Rossetti Ferreira  
(Organizadora)

# A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política 2



Gabriella Rossetti Ferreira  
(Organizadora)

# A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política 2

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

F723 A formação docente nas dimensões ética, estética e política 2  
[recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. –  
Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Formação Docente  
nas Dimensões Ética, Estética e Política; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-569-3

DOI 10.22533/at.ed.693190209

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Ética. 3. Professores –  
Formação – Brasil. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.71

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

Atena  
Editora

Ano 2019

## APRESENTAÇÃO

A obra “A formação Docente nas Dimensões Éticas, Estética e Política 1” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

Atualmente, o modelo de desenvolvimento econômico, o processo de globalização, os avanços tecnológicos, que geram rápidas e constantes mudanças em todos os setores da sociedade, têm exigido das instituições, principalmente da escola, maior eficácia, produtividade, qualidade e competitividade, suscitando a necessidade de profissionais competentes e atualizados, capazes de assumir os diferentes papéis no mercado de trabalho e no contexto em que vivem.

Os saberes adquiridos nas formações iniciais já não oferecem suporte para exercer a profissão com a devida qualidade, como acontecia até pouco tempo, conforme alude Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”.

Na atividade docente torna-se ainda mais premente que ocorra a formação continuada, pois o ofício de professor não é imutável, suas mudanças incidem principalmente pelo surgimento e a necessidade de atender as “novas competências”. Este ofício vem se transformando, exigindo: prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, sensibilidade à relação com o saber e com a lei. Tudo isso leva a um repensar da prática e das competências necessárias para o desempenho do papel de educador.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

Conforme Imbernón (2001) a formação continuada, entendida como fomento do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, eleva o trabalho para que ocorra a transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente. A formação continuada supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão para a mudança e a transformação no contexto escolar. Dessa forma, os professores passam a ser protagonistas de sua história, do seu fazer pedagógico, e de uma prática mobilizadora de reflexão sobre tudo o que vêm realizando (Nóvoa 1999; Schon 1997).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem

provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola em sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade. Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS DESAFIOS	
Marilene Santos	
Tereza Simone Santos de Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6931902091</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
EXERGAMES DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Keyne Ribeiro Gomes	
Daniel Bramo Nascimento de Carvalho	
Marília Gabriele Melo dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6931902092</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>28</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PREFEITURA DE ARACAJU: REFLEXÃO-AÇÃO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO	
José Fonseca da Silva	
Sheilla Silva da Conceição	
Henrique Nou Schneider	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6931902093</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>40</b>
INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO? UM ESTUDO DE CASO SOBRE A “INCLUSÃO”	
Taiana do Vale Figueiredo da Conceição	
Kátia Regina Lopes Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6931902094</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>50</b>
O CANTINHO DE LEITURA EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Suely Cristina Silva Souza	
Adeilma Oliveira da Silva	
José Valdicélio Alves da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6931902096</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>64</b>
O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA NOÇÃO DE HABITUS EM BOURDIEU E AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS EM MERLEAU-PONTY	
Markus de Lima Silva	
Luiz Anselmo Menezes Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6931902097</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>75</b>
O MUNDO DO TRABALHO E A PROFISSÃO DOCENTE NA NOVA (DES)ORDEM MUNDIAL	
Isabel Cavalcante Ferreira	
Ivanete Rodrigues dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6931902098</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>103</b>
O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	
Nágila Waldvogel Gringo da Silva	
Silvana Oliveira da Silva	
Isaura Francisco de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6931902099</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>116</b>
O WHATSAPP NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA	
Mariana Morais Azevedo	
Adriana Alves Novais de Souza	
Leticia Maciel dos Reis	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020910</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>128</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ATUALIDADE: TECENDO RELAÇÕES, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	
Stella Alves Rocha da Silva	
Jane Rangel Alves Barbosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020911</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>138</b>
ORIENTAÇÃO SEXUAL E DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ENSINO BÁSICO	
Wylamys Santos de Lima	
Mariana Santos Lima	
Márcia Eliane Silva Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020912</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>147</b>
ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS PARA PRÁTICA DE NATAÇÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA	
Fábio Brum	
Francisco de Assis Andrade	
Diego da Costa dos Santos	
Diogo Dias de Paula Muniz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020913</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>163</b>
PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS	
José Elyton Batista dos Santos	
Bruno Meneses Rodrigues	
Manoel Messias Santos Alves	
André Ricardo Lucas Vieira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020914</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>175</b>
PROFESSORES ARTICULADORES TECNOLÓGICOS: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU SE	
Sheilla Silva da Conceição	
Henrique Nou Schneider	
Adriana Santos de Jesus Meneses	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020915</b>	

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>191</b>
RELAÇÕES DE GÊNERO NA GESTÃO ESCOLAR A DICOTOMIA ENTRE MULHERES E HOMENS NO CARGO DE DIRETORA/DIRETOR ESCOLAR	
Alane Martins Mendes Pedro Paulo Souza Rios André Ricardo Lucas Vieira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020916</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>203</b>
RESSIGNIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE	
Márcia Alves de Carvalho Machado Alice Virgínia Brito de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020917</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>215</b>
SER PROFESSOR/A: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS, ARACAJU/SE	
Elaine Fernanda dos Santos Mayane Santos Vieira Sindiany Suelen Caduda dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020918</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>227</b>
SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS CORROBORADA COM UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO DE ÓPTICA GEOMÉTRICA	
Rosiel Camilo Sena Júlio Ferreira Falcão Igor Bartolomeu Alves de Barros Paulo Sérgio Carlos Arruda Sergio Augusto Nunes Monteiro Jose Augusto Figueira da Silva Pablo Marques da Silva Maria Rosângela Marinho Souza Fabiann Matthaus Dantas Barbosa Edmilson Ferreira de Lima Jones Montenegro da Silva Sandrezza Lima Coelho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020919</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>234</b>
TOBIAS BARRETO E A ALMA DA MULHER: PRÁTICAS E REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FEMININA NO SÉCULO XIX	
Juselice Alves Araujo Alencar Rozevania Valadares de Meneses César Rafaela Virginia Correia da Silva Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020920</b>	

<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>243</b>
TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES	
Judith Mara de Souza Almeida	
Fernanda Ambrósio Testa	
Carolina Beiro da Silveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020921</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>254</b>
VER NO MUNDO DOS CEGOS E SER CEGO NO MUNDO DOS QUE VEEM	
Maria de Fátima Vilhena da Silva	
Ítalo Rafael Tavares da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020922</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>267</b>
EDUCAÇÕES PARA A CIDADANIA: CAMINHO PARA UMA CULTURA DE PAZ	
Maria Kéllia de Araújo	
Mariluze Riani Diniz dos Santos	
Themis Gomes Fernandes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020923</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>277</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>278</b>

## O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA NOÇÃO DE HABITUS EM BOURDIEU E AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS EM MERLEAU-PONTY

**Markus de Lima Silva**

UFS

Aracaju-SE

**Luiz Anselmo Menezes Santos**

UFS

Aracaju-SE

Merleau-Ponty.

THE INDIVIDUAL AND THE SOCIETY:  
CONSIDERATIONS ABOUT THE  
CONCEPT OF HABITUS IN BOURDIEU  
AND INTERSUBJECTIVE RELATIONS IN  
MERLEAU-PONTY

**RESUMO:** O artigo procura destacar que o homem é um ser situado, que se relaciona e se constitui a partir das relações sociais, culturais e históricas que estabelece com o outro e com a sociedade como um todo. Desta forma, procuramos, através de um estudo bibliográfico, elucidar as contribuições de Pierre Bourdieu a respeito da construção do conceito de *habitus*, muito determinante em sua obra, como a compreensão do homem como um ser-no-mundo a partir das relações intersubjetivas em Maurice Merleau-Ponty, ressaltando também as contribuições desses conceitos para o processo educativo. Neste sentido, esse estudo, de caráter bibliográfico, ressalta que apesar de estar amparados em perspectivas e linhas de pensamentos distintas, Merleau-Ponty e Bourdieu entendem o homem como um ser situado em mundo, em uma sociedade, na qual as relações construídas são imprescindíveis na sua constituição como sujeito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Habitus.  
Intersubjetividade. Educação. Bourdieu.

**ABSTRACT:** The article tries to emphasize that the man is a situated being, that is related and is constituted from the social, cultural and historical relations that establish with the other and with the society as a whole. In this way, we seek, through a bibliographical study, to elucidate the contributions of Pierre Bourdieu regarding the construction of the concept of habitus, very determinant in his work, as the understanding of man as a being-in-the-world based on intersubjective relations in Maurice Merleau-Ponty, also highlighting the contributions of these concepts to the educational process. In this sense, this bibliographical study emphasizes that despite being supported by different perspectives and lines of thought, Merleau-Ponty and Bourdieu understand man as a being situated in the world, in a society, in which constructed relations are indispensable. In its constitution as subject.

**KEYWORDS:** Habitus. Intersubjectivity.  
Education. Bourdieu. Merleau-Ponty.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo procurará, por meio de uma investigação teórica, compreender as relações estabelecidas entre o homem e a sociedade, tomando como centro do debate as considerações de Bourdieu a respeito da construção do conceito de *habitus* e da noção de subjetividade em Merleau-Ponty, ressaltando suas contribuições para contexto educacional.

Na compreensão de Bourdieu (2007) o *habitus* consiste num sistema de disposições, tendências incorporadas pelos atores decorrentes da especificidade do processo de socialização por eles percorridos, particularmente da sua inserção social mais objetiva em determinados campos (religioso, intelectual, científico, etc.) que presidem suas práticas sociais. As disposições são estruturadas e estruturantes, já que elas são determinadas pelas condições sociais mais estruturais presentes no processo de socialização dos atores, e, ao mesmo tempo, concorrem para a determinação das práticas desses autores.

Bourdieu (2007) procura dissolver a antinomia teórica entre indivíduo e sociedade ao desenvolver a noção de *habitus*, estabelecendo que o individual, o pessoal e subjetivo também é social, coletiva, ou, noutros tempos, o *habitus* nada mais é que uma subjetividade socializada. “O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista), o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim de um agente em acção” (BOURDIEU, 2007, p. 61).

Sob uma outra orientação, Merleau-Ponty (2011) entende que a subjetividade é constituída por meio como o meu corpo se relaciona com o mundo, ou seja, por meio dos movimentos que nos fazem interagir com esse mundo. A motricidade de nosso corpo revela uma intencionalidade que nos orienta em direção ao mundo. Será através dos movimentos que teremos a possibilidade de interagir com o mundo, revelando e construindo a subjetividade. O corpo não se constitui como um meio de condutas subjetivas, mas como sujeito no qual constrói um eu-corporal. Assim, a construção da subjetividade está intimamente relacionada aos movimentos intencionais que estabelecemos como mundo.

Essa relação entre homem e mundo, que marca a construção do sujeito da percepção em Merleau-Ponty (2011), é caracterizada pela construção de relações intersubjetivas, como uma estrutura da vida intencional, que se relaciona com a consciência do indivíduo e é revelada em situação. Para o autor, a chave da intersubjetividade está ancorada na temporalidade e na noção de espacialidade, sendo o ser humano, desta forma, um ser situado, que sofre influências do meio em que vive, mas também é protagonista de transformações nas quais são proporcionadas por suas ações no mundo.

## 2 | A NOÇÃO DE *HABITUS* EM BOURDIEU

Pierre Bourdieu foi uma das grandes figuras da Sociologia do século XX, sendo reconhecido mundialmente. Segundo Nogueira e Nogueira (2016), sua obra se caracteriza por burlar fronteiras e empreender estudos em diferentes campos das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, Sociolinguística), interessando-se por fenômenos como a religião, as artes, a escola, a linguagem, a mídia, a alta costura, o gosto, entre tantos. No tocante a educação, sua preocupação esteve ancorada em descrever o problema das desigualdades escolares, enfatizando a escola como um campo de reprodução social.

Nogueira e Nogueira (2016) salientam que toda obra de Bourdieu é marcada pelo desafio teórico e epistemológico na busca pela superação, por meio de uma teoria da prática centrada no conceito de *habitus*, do dilema que se coloca entre o subjetivismo e objetivismo. Para os autores, Bourdieu sempre se mostrou interessado em compreender a ordem social de forma inovadora, que busque escapar tanto do subjetivismo (tendência a ver essa ordem como produto consciente e intencional da ação individual) como também do objetivismo (tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais).

Neste sentido, o conceito de *habitus* se caracteriza como um tema central da obra de Bourdieu, onde o autor critica e se afasta das perspectivas subjetivista e objetivista, propondo, como alternativa, uma teoria que busque compreender o ser humano por meio da noção de *habitus*.

Uma das possibilidades de se interpretar a obra de Bourdieu consiste em concebê-la como orientada por um desafio teórico central: constituir uma abordagem sociológica capaz de superar, simultaneamente, as distorções e os reducionismos associados ao que ele chama de formas subjetivista e objetivista de conhecimento, ou seja, por um lado, evitar que a Sociologia restrinja-se, tomando-o como independente, ao plano da experiência e consciência prática imediata dos sujeitos, às percepções, intenções e ações dos membros da sociedade, e, por outro, que ela se atenha exclusivamente ao plano das estruturas objetivas, reduzindo a ação a uma execução mecânica de determinismos estruturais reificados (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 21).

Bourdieu (2007) compreende uma relação dialética entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las. Assim, o conhecimento acerca da noção de *habitus* não se restringe a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos, concepção do objetivismo, mas busca investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas.

Esse processo de incorporação dos próprios sujeitos sociais é denominado por Bourdieu (2007) de *habitus*, compreendido como um sistema de disposições

estruturadas de acordo com o contexto social dos indivíduos e que tornam-se predispostas a funcionar como estruturas estruturantes. Desta forma, o conceito de *habitus* encontra-se como uma ponte que une as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática.

O argumento de Bourdieu é o de que a estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço e situação social. Não seria, por outro lado, um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais. As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da disposição social de quem as produz, por que a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 24-25).

Na compreensão de Nogueira e Nogueira (2016), a subjetividade do indivíduo seria estruturada internamente a partir das experiências vivenciadas em um determinado contexto social, cultural e econômico, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações” que teria por função orientar e estruturar suas ações em todas as suas ações posteriores. O *habitus* não corresponderia a um conjunto de regras de comportamento a ser indefinidamente seguidas pelo sujeito, mas contrariamente a essa noção, constituiria um princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas. Neste sentido, o *habitus* seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura.

A partir da posição estabelecida pelo sujeito nas estruturas objetivas da sociedade seria possível a construção de um conjunto experiências que possibilitaria a consolidação de um *habitus* adequado a sua posição social. A construção do *habitus* proporcionaria ao sujeito sua ação nas mais diversas instâncias sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um integrante legítimo de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Desta forma, ao agir dessa maneira o indivíduo colaboraria, inconscientemente, na reprodução das propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado.

Segundo Nogueira e Nogueira (2016), o conceito de *habitus* desempenha, na obra de Bourdieu, um papel articulador entre três dimensões fundamentais de análise: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. Desta forma, as atitudes de cada indivíduo proporcionariam a reflexão e a atualização das marcas de sua posição social e as distinções estruturais que a definem, não como uma estratégia de distinção ou dominação, mas como utilização dessas marcas como uma parte constitutiva de sua subjetividade.

Bourdieu realça essa dimensão flexível do *habitus*, o que ele chama de relação dialética ou não mecânica com a situação, antes de mais nada, como forma de evitar uma recaída no objetivismo. O autor insiste que o *habitus* seria fruto da

incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito. Essa estrutura incorporada seria colocada em ação, no entanto, ou seja, passaria a estruturar as ações e representações dos sujeitos, em situações que diferem, em alguma medida, das situações nas quais o *habitus* foi formado. O sujeito precisaria então necessariamente, ajustar suas disposições duráveis para a ação, seu *habitus*, formado numa estrutura social anterior, à conjuntura concreta na qual age (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 25-26).

Neste sentido, podemos compreender que, a partir do conceito de *habitus* proposto por Bourdieu, a subjetividade dos sujeitos é algo socialmente estruturado, pois está diretamente relacionada com a posição específica ocupada pelo indivíduo na estrutura social, fazendo com que suas percepções, desejos e atitudes reflitam essa estruturação interna, apresentando características que o façam ser vinculado a determinada posição social. Todavia, as estruturas sociais não são incorporadas de maneira mecânica pelos sujeitos, pois a sua posição na estrutura social oferecerá um conjunto específico de disposições para a manifestação de suas ações, que o orientariam, ao longo do tempo, em suas situações sociais.

Como forma de distanciamento em relação ao objetivismo, Bourdieu afirma, então, em primeiro lugar, que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. As normas e constrangimentos que caracterizam uma determinada posição na estrutura social não operariam, assim, como entidades reificadas que agem diretamente, a cada momento, de fora para dentro, sobre o comportamento individual. Ao contrário, a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados. Bourdieu observa, ainda, e este é um segundo ponto importante em que ele pretende se afastar do objetivismo, que esse sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação. Ter-se-ia, assim, uma relação dinâmica, não previamente determinada, entre as condições estruturais originais nas quais foi constituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar através deste e as condições – normalmente, em parte modificadas – nas quais essas disposições seriam aplicadas. Em poucas palavras, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 20).

Segundo Landini e Passiani (2007), a incorporação do *habitus* pelo homem se concretiza a partir de sua inserção e participação num determinado campo<sup>1</sup>, formado por agências sociais específicas daquele campo. Desta forma, as experiências da vida social são interpretadas, julgadas e assimiladas a partir de um sistema de disposições em vigor que se constitui princípio da percepção e da apreciação de toda uma experiência social. O *habitus* proporciona o indivíduo as melhores respostas e

---

1. O conceito de *campo* é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de disposições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 31).

atitudes em relação às condições objetivas dadas.

### 3 | A NOÇÃO DE SUBJETIVIDADE EM MERLEAU-PONTY

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) se consagrou como um dos principais filósofos do século XX. Seguidor de Edmund Husserl (1859-1938), baseou sua obra na compreensão fenomenológica sobre o corpo, rompendo a dicotomia entre subjetivismo e o objetivismo<sup>2</sup>. Para Merleau-Ponty (2011), a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela resumem-se em definir essências, mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se pode compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”.

Segundo Merleau-Ponty (2011), nosso corpo é fruto de nossas experiências no mundo, devendo ser compreendido a partir das relações intencionais que estabelecemos com mundo perceptivo. Assim, não temos um corpo; somos corpo engajados no mundo, isto é, somos um “ser-no-mundo”. É através do movimento intencional, o dirigir-se ao mundo, que o homem se revela sujeito de sua própria vida e construtor de sua subjetividade, através do processo de comunicação intersubjetivo com o outro e com o mundo.

Caminha (2012), ao analisar o papel da motricidade na constituição da subjetividade, sob a luz da fenomenologia de Merleau-Ponty, afirma que os movimentos intencionais e conscientes que se estabelecem no mundo contribuem para o corpo se tornar fonte e senhor de seus movimentos. Não existe uma percepção seguida por um movimento, pois a percepção e movimento se entrelaçam em um sistema dialético em que se transforma a todo instante. Logo, o ato de perceber e de mover-se não se constituem como dois atos distintos. Não existe percepção sem movimento. É dessa forma que o movimento é fator preponderante na construção da subjetividade humana.

Como seres humanos, somos seres corpóreos, que sofre ações das leis mecânicas da natureza. Logo, assim como qualquer outro ser humano, ao sofrer um empurrão, sofreremos um deslocamento no espaço. No entanto, não podemos entender o corpo humano apenas como uma coisa qualquer, pois ele também é nosso corpo próprio. Entendendo o corpo para além na noção de objeto, mas como corpo próprio, no qual experimento a mim mesmo, o outro e mundo, sendo aquele no qual afirmo ser o meu próprio corpo, sua interação com o mundo se dará através dos movimentos intencionais que estabelecerá com o mundo.

Segundo Caminha (2012), nem todos os movimentos do corpo humano é regido por leis físicas. Nosso corpo é capaz de realizar movimentos que não dependem exclusivamente de uma causa externa, pois são originados das intenções, dos

---

2. 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, 2011, p. 18).

desejos e das vontades do corpo próprio. Os movimentos regidos pelas leis físicas são previstos pelas leis mecânicas, como o fato de sofrer um empurrão por exemplo. Todavia, os movimentos voluntários ou intencionais são imprevisíveis pelas leis da natureza, pois são produzidos por um sujeito.

Por meio dos movimentos voluntários, o ser humano cria um modo de vida indeterminado. Um horizonte inesperado nasce de seus movimentos, criando um campo de imprevisibilidade no seu agir. O corpo humano não é apenas localizado no espaço, mas habita o espaço, construindo uma espacialidade própria. Ele não se desloca, exclusivamente, no espaço à mercê das leis mecânicas. Ele busca situar-se intencionalmente na espacialidade em que habita. O corpo humano não vive apenas uma temporalidade marcada pelo contínuo presente. Ele experimenta uma temporalidade vivida, que cria horizontes indeterminados ou abertos, possibilitando movimentos possíveis ou virtuais (CAMINHA, 2012, p. 40).

Neste sentido, na compreensão do autor citado, o corpo vivido não se caracteriza como uma máquina de processamento de dados, mas sim pela expressividade. Ao invés de entendermos o corpo humano como mero reprodutor de movimentos padronizados e previsíveis, é possível ampliar esse entendimento e compreendê-lo como expressão de um estilo de vida, marcadamente livre. O corpo humano não apenas executa movimentos estimulados por uma causa externa, a partir de um sistema de causalidade. Ele é criador de movimentos que não se restringem às leis da mecânica. Logo, o movimento se caracteriza por possibilitar ao ser humano a liberdade, transcendendo a concepção de corpo-máquina.

O ser humano cria e executa movimentos que são originados por meio de sua vontade. A mão humana não apenas realiza o reflexo de tirar a mão imediatamente ao tocar uma chapa quente, mas inventa formas de comunicação como o seu semelhante, como por exemplo ao levantar o polegar como uma forma de indicar que está tudo bem. “O corpo humano possui uma existência ambígua. Portanto, ele é, ao mesmo tempo, objeto, submetido às leis mecânicas da natureza, e sujeito, construindo gestos expressivos que realizam movimentos intencionais, portanto livres” (CAMINHA, 2012, p. 40).

Segundo Merleau-Ponty (2011), o ser humano é compreendido também como sujeito, onde a consciência não se caracteriza apenas como uma massa que proporciona pensamentos dissociada do corpo. Todavia, ela é atividade intencional encarnada em nossa existência corpórea. Será por meio dos processos subjetivos que o corpo próprio possibilitará o surgimento da consciência. Logo, a subjetividade está implícita em nosso próprio corpo, possibilitando a construção de um corpo sujeito. “Assim, enquanto o corpo vivo se tornava um exterior sem interior, a subjetividade tornava-se um interior sem exterior, um espectador imparcial” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 88).

Para que outro não seja uma palavra vã, é preciso que minha existência nunca se reduza à consciência que tenho de existir, que ela envolva também a consciência que dele se possa ter e, portanto, minha encarnação em uma natureza e pelo

menos a possibilidade de uma situação histórica. O *Cogito* deve revelar-me em situação, e é apenas sob essa condição que a subjetividade transcendental poderá, como diz Husserl, ser uma intersubjetividade (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 09).

No entendimento de Caminha (2012), a subjetividade é constituída por meio como o meu corpo se relaciona com o mundo, ou seja, por meio dos movimentos que nos fazem interagir com esse mundo. A motricidade de nosso corpo revela uma intencionalidade que nos orienta em direção ao mundo. Logo, será através dos movimentos que teremos a possibilidade de interagir com o mundo, revelando e construindo a subjetividade. O corpo não se constitui como um meio de condutas subjetivas, mas como sujeito no qual constrói um eu-corporal. Assim, a construção da subjetividade está intimamente relacionada aos movimentos intencionais que estabelecemos como mundo.

Neste sentido, os movimentos nos quais realizo não são o resultado de um pensamento destituído de uma existência. Os movimentos realizados por meu corpo não são animados por uma consciência, mas pelo meu corpo próprio. A consciência é regida pelo meu próprio corpo. Os movimentos são intencionalizados conscientemente realizados pelo corpo em direção ao mundo. Logo, a construção da subjetividade é realizada pela manifestação de movimentos intencionais realizados pelo nosso corpo próprio de forma consciente, não se caracterizando a partir da noção de corpo-objeto, por meio de uma consciência desencarnada, ao contrário, revela-se numa experiência vivida do seu ser-no-mundo.

É bem verdade que Merleau-Ponty trata a subjetividade se constituindo nos movimentos do corpo por meio da busca de um sentido original, que poderíamos definir como sendo de natureza pré-semântica. A gênese do corpo-sujeito exige um projetar-se em direção ao mundo por meio dos movimentos que encontram resistência no próprio mundo. As ações vividas num campo em que se encontram diferentes perspectivas perceptivas permitem formar uma consciência de uma interioridade. Um indivíduo se constitui como corpo-sujeito por meio do reconhecimento de um poder fazer que se revela pela tensão entre a realização e a não realização. O poder fazer se descobre pela contraposição de poder não fazer. Esse processo de identificação, construído pelos movimentos do corpo, adquire a expressão de proposições em primeira pessoa (CAMINHA, 2012, p. 44).

Matthews (2010) entende a percepção como como um contato direto com o mundo, contato que toma forma em envolvimento ativo com as coisas a nossa volta. As coisas têm para nós o significado que têm devido ao nosso interesse nelas, o que molda o caráter de nosso envolvimento com elas. Logo, perceber se afasta do entendimento de receber representações passivas de objetos, como também de criar um mundo por meio de ideias pré-concebidas. Perceber é está no mundo, não como puros objetos, mas como sujeitos da percepção que age sobre o mundo assim como sofre ações dele; perceber é compreender que somos sujeitos corporificados.

Desta forma, existe uma outra maneira de encarar o ser humano, não apenas através do viés que o entende como organismos biológicos, como sistemas

físico-químicos, que se manifestam apenas em respostas a estímulos externos. É possível vê-lo também como seres humanos dirigidos internamente, possuem intencionalidade e, com isso, agem sobre o mundo ao seu redor. É desta forma que se revela ambiguidade humana, pois somos tanto sujeitos como objetos, ou seja, somos corporificados, mas também sujeitos com corpo.

Merleau-Ponty (2011), ao entender o homem não apenas como objeto, mas também como sujeito de sua vida, que se relaciona com o mundo, isto é, como um ser-no-mundo, enfatiza que a construção da sua subjetividade é mediada por relações humanas no mundo, a partir de uma troca, estabelecendo relações intersubjetivas, que são responsáveis pela construção do Corpo Próprio. Neste sentido, somos sujeitos situados em um mundo social, cultural e histórico, que determina nossas ações, porém que abre possibilidades para transformações por meio de nossas ações intencionais, constituindo por meio dessas relações humanas – intersubjetivas – a possibilidade de manifestação do nosso Corpo Próprio.

Nossa subjetividade se constitui na união dessa estrutura biológica com a compreensão que somos também sujeitos incorporados. O ser humano é um sujeito incorporado no sentido que sua subjetividade não é algo meramente anexado a seus corpos, mas algo inconcebível sem um corpo com forma específica. Assim, compreender a construção da subjetividade humana requer falar de um comportamento que direciona o ser humano para certos objetos que possuem significados para esse ser. Pelo movimento o corpo vai construindo sentidos e significados aos objetos que se relaciona no mundo e, desta forma, instaurando um processo de subjetivação.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU E MERLEAU-PONTY PARA EDUCAÇÃO**

Podemos destacar nas obras dos autores citados a compreensão do ser humano como um ser situado em um contexto social, cultural e histórico, que exerce uma profunda relevância na construção de seu *habitus* ou da sua subjetividade. Desta forma, qualquer processo educativo deve compreender o homem não apenas como um ser determinado pela herança social, cultural e histórica que recebe, apropriando-se apenas do objetivo da reprodução, mas deve compreendê-lo também como um ser determinante, que produz transformações por meio de suas ações.

Segundo Bourdieu e Passeron (2014), ao analisar as experiências do sistema escolar francês, a escola se coloca como uma instituição que reproduz os ideais sociais, assim como os seus valores, e que efetiva e legaliza as desigualdades em todos os seus aspectos, pois será na escola que o capital econômico da família se transforma em capital cultural. Para os autores a escola não é neutra, não é justa, não proporciona a igualdade de oportunidades, como também não transmite da mesma maneira determinados conhecimentos. Desta forma, a escola acaba por

privilegiar os que por sua herança cultural já são privilegiados.

Todavia, na compreensão de Santos (2016b), o processo de aprendizagem escolar se constitui a partir da sua vivência com o outro, com a cultura e com a natureza. Neste sentido, o processo educativo necessita contribuir para a formação de indivíduos capazes de agir em diferentes contextos a partir de uma percepção mais ampla e consciente da realidade social, cultural e histórica em que vive. Sendo assim, o homem tanto interfere como recebe influências dos padrões sociais.

A consciência, característica da natureza humana, significa a percepção dessa condição de interinfluências que condicionam o ser-no-mundo e a expressão de sua singularidade a partir dessa compreensão. Para a fenomenologia, a subjetividade é despertada a partir de um processo de percepção da organização do próprio indivíduo. Ao privilegiar uma expressão própria e autêntica, o indivíduo manifesta-se em sua subjetividade e passa a reconhecer-se e a constituir-se como um ser singular e responsável por si mesmo (SANTOS, 2016b, p. 458).

Segundo Silva Filho (2006), a educação é um fenômeno produzido por seres humanos, sendo assim, devemos reconhecer que não há como procurar o seu sentido sem refletir acerca da condição humana, isto é, precisa-se conceber a educação a partir das relações humanas, por a educação é uma experiência universal constitutiva do homem engajado no mundo.

Santos (2016b) salienta que educar pessoas para se tornarem capazes de interpretar a realidade e, nela, interferir, passa a ser o foco dos processos educativos formais, cujo objetivo esteja pautado em propiciar situações de aprendizagem que capacitem o ser humano a realizar ações nos três domínios da vida humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Desta forma, ressalta-se a necessidade de ter uma visão além da concepção utilitarista, que trata os seres humanos como meros recursos humanos, como se este fosse um mero meio.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Corpo, motricidade e subjetividade em Merleau-Ponty. In: CAMINHA, Iraquitã de Oliveira (Org.). **Merleau-Ponty em João Pessoa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

LANDINI, Tatiana Savoia; PASSIANI, Enio. Jogos habituais—sobre a noção de habitus em Pierre Bourdieu e Norbert Elias. **X Simpósio Internacional Processo Civilizador**, 2007.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Trad. de Marcus Penchel. Petrópolis: Vozes, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 4. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016 (Pensadores & Educação).

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. **O corpo próprio como princípio educativo**: a perspectiva de Merleau-Ponty. Curitiba: Appris, 2016a.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. Educação e fenomenologia: considerações sobre o corpo próprio e a pedagogia da criança no pensamento de Merleau-Ponty. In: CAMINHA, Iraquitan de Oliveira; NÓBREGA, Terezinha Petrúcia (orgs.). **Compêndio Merleau-Ponty**. São Paulo: LiberArs, 2016b.

SILVA FILHO, A. C.; Para quê Fenomenologia “da” educação e “na” pesquisa educacional?. **Revista Trilhas** (UNAMA), v. 8, p. 1-100/17-110, 2006.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acessibilidade 40

Análise 127, 139, 148, 201

Aprendizagem 61, 128, 133, 138, 139, 240, 243, 244, 255, 277

### C

Carreira 88, 113

Cultura 26, 159, 203, 214, 254, 279, 280, 288

### D

Desafios 201, 235

Diversidade 150, 158, 277

Docência 201

### E

EAD 220, 221, 222, 225

Educação 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 34, 35, 36, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 61, 63, 66, 70, 74, 75, 76, 86, 113, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 139, 140, 141, 144, 146, 148, 149, 153, 155, 158, 159, 161, 171, 172, 176, 185, 186, 187, 189, 192, 194, 199, 201, 202, 203, 210, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 225, 226, 229, 237, 238, 239, 244, 245, 246, 247, 254, 255, 257, 258, 266, 270, 273, 275, 277, 278, 279, 280, 287, 288, 289

Educação Sexual 289

Ensino 2, 12, 31, 35, 36, 37, 45, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 73, 74, 116, 119, 122, 123, 127, 128, 129, 134, 138, 150, 167, 169, 175, 176, 178, 216, 227, 228, 229, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 249, 278, 284, 286

Escola 4, 10, 12, 18, 50, 51, 52, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 70, 114, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 185, 198, 235, 249, 251, 254, 280, 284, 286

Estética 2, 5

Ética 2, 281

Experiência 133, 138, 264

### F

Formação 2, 28, 31, 32, 39, 115, 127, 139, 141, 147, 148, 149, 158, 175, 178, 179, 183, 185, 186, 187, 189, 194, 201, 203, 215, 216, 219, 226, 229, 230, 237, 246, 266, 288, 289

## **G**

Gênero 150, 151, 154, 158, 203, 213

Gestão 203

## **I**

Inclusão 49, 150, 158, 277, 278

Indivíduos 166

Informação 28, 29, 32, 129, 139, 188, 219

Intuir 50

## **L**

Ler 58, 65, 273

## **M**

Magistério 39, 119, 141, 148

## **P**

Pedagogia 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 201, 215, 237, 256, 257, 269, 287, 289

Perspectivas 139, 171, 201, 213

Pesquisa 1, 4, 7, 9, 11, 12, 113, 115, 116, 118, 122, 123, 126, 139, 148, 149, 172, 201, 203, 213, 246, 264, 277, 279, 284, 285, 286

Políticas 1, 148, 149, 172

Práticas 12, 75, 122, 148, 246, 257

Processo 50, 51, 85

Profissionais 219

## **Q**

Qualidade 173, 217, 218, 269

## **R**

Relações 11, 203

Respeito 150, 284

## **S**

Saberes 10, 149, 186, 201, 227, 230, 238

Sexualidade 289

Subjetividade 279

## T

Tecnologias 28, 29, 31, 32, 35, 117, 129, 138, 175, 178, 179, 183, 194, 219, 226, 243, 244, 289

TIC 30, 31, 35, 179, 187, 188, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 219, 222

Trabalho 8, 87, 112, 113, 150, 151, 155

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-569-3

