CAPÍTULO DO LIVRO – DEBATES CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS, DIREITOS E INCLUSÃO PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL
ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

CAPÍTULO 4

ESTAR NA ESCOLA, HABITAR A ESCOLA: POR UMA DISTINÇÃO FENOMENOLÓGICA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

BEING AT SCHOOL, INHABITING SCHOOL: TOWARD A PHENOMENOLOGICAL DISTINCTION OF SCHOOL EXPERIENCE

DOI DO CAPÍTULO: 10.29327/5952151.1-4

Alexon Silva Tavares[2]

RESUMO

Este artigo propõe uma distinção fenomenológica entre estar na escola e habitá-la, interrogando os limites da presença física e institucional como expressão suficiente da experiência escolar. De natureza teórico-filosófica, o estudo toma a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty como horizonte teórico central, em diálogo com produções que aproximam fenomenologia e educação. Parte-se da compreensão da escola não apenas como instituição ou espaço fisicamente delimitado, mas como mundo vivido, constituído na relação entre corpo, percepção, espacialidade, temporalidade e intersubjetividade. Nesse horizonte, estar designa prioritariamente a dimensão física e institucionalmente reconhecível da presença escolar, enquanto habitar é mobilizado como elaboração analítica para examinar os modos pelos quais essa presença se realiza como experiência. Argumenta-se que estar e habitar não configuram uma dicotomia, etapas sucessivas ou uma escala de inclusão; tampouco o habitar equivale necessariamente a pertencimento, adaptação ou bem-estar. A distinção possui função heurística e interrogativa: estar permite reconhecer a presença; habitar permite interrogá-la como experiência. Conclui-se que esse deslocamento amplia a compreensão da experiência escolar ao transferir o foco do sujeito isolado para a relação sujeito-mundo, possibilitando que os modos pelos quais os estudantes vivem a escola também tornem visíveis e questionáveis os espaços, tempos, relações e formas de participação que compõem o próprio mundo escolar.

Palavras-chave: experiência escolar; fenomenologia; Merleau-Ponty; habitar; mundo vivido.

ABSTRACT

This article proposes a phenomenological distinction between being at school and inhabiting it, questioning the limits of physical and institutional presence as a sufficient expression of school experience. As a theoretical-philosophical study, it takes Maurice Merleau-Ponty's phenomenology as its central theoretical framework, in dialogue with studies connecting phenomenology and education. The school is understood not merely as an institution or a physically delimited space, but as a lived world constituted through the relations among body, perception, spatiality, temporality, and

[2]Diretor na rede estadual do Rio de Janeiro, professor da Faculdade de Cachoeiro de Itapemirim (FACI) e mediador pedagógico na Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: professoralexon@gmail.com.

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

intersubjectivity. Within this framework, being at school primarily refers to the physically and institutionally recognizable dimension of school presence, whereas inhabiting is employed as an analytical elaboration to examine how such presence is realized as experience. The article argues that being and inhabiting do not constitute a dichotomy, successive stages, or a scale of inclusion; nor is inhabiting necessarily equivalent to belonging, adaptation, or well-being. The distinction serves a heuristic and interrogative function: being allows presence to be recognized, while inhabiting allows it to be examined as experience. The article concludes that this shift broadens the understanding of school experience by moving the focus from the isolated subject to the subject-world relation, allowing the ways in which students experience school to make visible and open to inquiry the spaces, temporalities, relationships, and forms of participation that constitute the school world itself.

Keywords: school experience; phenomenology; Merleau-Ponty; inhabiting; lived world.

INTRODUÇÃO

Estar na escola parece, à primeira vista, uma condição suficientemente evidente. Um estudante está na escola quando nela se encontra matriculado, frequenta determinado espaço, ocupa uma sala de aula, participa de atividades e estabelece relações com os sujeitos e as práticas que constituem o cotidiano escolar. Trata-se de uma presença que pode ser institucionalmente reconhecida, administrativamente registrada e espacialmente localizada: há um nome na lista, uma frequência contabilizada, uma carteira ocupada e um corpo presente.

A aparente evidência dessa presença, entretanto, torna-se problemática quando se pergunta o que significa, para aquele que está na escola, estar nela. Um estudante pode ocupar diariamente uma sala, percorrer corredores, responder à chamada e realizar atividades sem que essas condições, isoladamente, permitam compreender como aquele espaço lhe aparece, como os tempos escolares são experimentados, como os outros são encontrados e como ele próprio se torna estudante nesse mundo. Há, portanto, uma diferença entre localizar um sujeito em determinado espaço e compreender a experiência pela qual esse espaço se configura para ele.

É nesse intervalo que se situa o problema deste artigo. Mais do que perguntar quem está na escola, interessa indagar como se está na escola e de que maneira essa presença se realiza como experiência de um mundo. O deslocamento é deliberado: da localização para a relação; da presença observável para a experiência; do espaço ocupado para o espaço vivido. Não se trata de negar a importância da

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

matrícula, da frequência ou da participação institucional, mas de reconhecer que tais indicadores não esgotam o modo pelo qual o sujeito vive a escola.

A expressão “experiência escolar”, cabe notar, possui tradição consolidada na sociologia da educação. Dubet e Martuccelli (1996) a compreendem como o trabalho pelo qual os atores combinam lógicas de ação heterogêneas — integração, estratégia e subjetivação — e constroem, assim, sua relação com a escola. O presente artigo não se opõe a essa tradição, mas se situa em outro plano: o da relação corporal, perceptiva e pré-reflexiva pela qual a escola se oferece a quem nela está.

A fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty oferece um horizonte fecundo para essa interrogação. Em sua filosofia, o sujeito não é uma consciência separada que posteriormente estabelece relações com um mundo exterior, mas uma existência corporalmente situada, já implicada no mundo antes mesmo de transformá-lo em objeto de reflexão. Como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 14), “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo”. A formulação desloca a reflexão da representação de um mundo exterior para a experiência originária pela qual sujeito e mundo se encontram implicados, no solo daquilo que a tradição fenomenológica, desde Husserl (2012), denomina mundo da vida.

Essa perspectiva apresenta consequências importantes para o pensamento educacional. Silva (2012) compreende a relação entre fenomenologia e educação como uma abertura recíproca: não se trata simplesmente de aplicar categorias filosóficas a fenômenos educacionais previamente constituídos, mas de interrogar a experiência educativa sob um horizonte em que corpo e alteridade são decisivos. De modo convergente, Santos e Sousa (2024) destacam que a percepção do mundo ocorre a partir do corpo e que a corporeidade permite aproximar os fenômenos educacionais da existência vivida dos estudantes. Fernandes, Medeiros e Nóbrega (2025), por sua vez, assinalam a fecundidade da fenomenologia merleau-pontyana para a pesquisa em educação ao articularem corpo, intencionalidade, redução fenomenológica e intersubjetividade.

O corpo assume posição decisiva nesse movimento. Para Merleau-Ponty (1999, p. 203), “o corpo é nosso meio geral de ter um mundo”. O corpo não é, portanto, mero objeto localizado no espaço, mas a condição pela qual espaço, tempo, coisas e outros se apresentam à experiência. Estar em determinado lugar não corresponde

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

simplesmente a ocupar uma posição mensurável: implica perceber, orientar-se, movimentar-se, aproximar-se, afastar-se e estabelecer relações.

A aproximação entre fenomenologia e educação também permite deslocar o sentido de habitar para além da simples ocupação de um lugar.[3] O próprio Merleau-Ponty recorre a esse verbo ao descrever a espacialidade do corpo próprio: não se deve dizer que o corpo está no espaço ou no tempo, pois "ele habita o espaço e o tempo" (Merleau-Ponty, 1999, p. 193). O argumento deste artigo, contudo, não se sustenta na importação de uma definição pronta de habitar, mas na construção, a partir desse horizonte, de uma distinção analítica capaz de interrogar a experiência escolar, na qual estar e habitar são pensados como modos corporais, perceptivos, espaciais, temporais e intersubjetivos de relação com o mundo escolar.

A contribuição pretendida não reside em transformar o verbo habitar em uma nova categoria normativa da educação, mas em construir a tensão entre estar e habitar como distinção analítica da experiência escolar. Também não se pretende atribuir a Merleau-Ponty uma teoria educacional formulada nesses termos. "Estar" e "habitar", tal como mobilizados aqui, são uma elaboração teórica em diálogo com as noções merleau-pontyanas de corpo vivido, percepção, espacialidade, temporalidade, intersubjetividade e mundo vivido.

Essa distinção requer uma precaução adicional. Não se propõe uma oposição na qual estar corresponda a uma condição negativa ou incompleta e habitar represente uma forma superior, plena ou desejável de experiência escolar. Todo estar humano já é corporalmente vivido. Habitar tampouco equivale automaticamente a pertencimento, adaptação, conforto ou inclusão bem-sucedida. A distinção interessa porque permite perscrutar a espessura da presença e os diferentes modos pelos quais o sujeito se relaciona com o mundo escolar, inclusive quando essa relação envolve estranhamento, desconforto, resistência, afastamento ou ruptura.

Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico-filosófico de caráter interpretativo. Seu eixo é a *Fenomenologia da percepção* (Merleau-Ponty, 1999), lida em diálogo com estudos que aproximam fenomenologia e educação (Silva, 2012; Bicudo, 2012; Bicudo; Mocrosky; Baumann, 2011; Nóbrega, 2008; Santos; Sousa,

[3]Não se ignora que o habitar recebeu, em Heidegger (2012), elaboração filosófica decisiva, na qual habitar designa o traço fundamental do modo de ser do humano sobre a terra. A opção por Merleau-Ponty justifica-se pelo lugar que sua fenomenologia confere ao corpo vivido e à percepção.

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

2024; Fernandes; Medeiros; Nóbrega, 2025). A pesquisa de Price e Romualdez (2025) sobre a experiência sensorial de estudantes autistas na escola secundária comparece como ilustração empírica, e Kappaun (2023), como interlocução pontual para distinguir morar e habitar. O texto desenvolve-se em quatro movimentos: problematiza a insuficiência da presença física e institucional; discute a corporeidade e o mundo vivido; formula a distinção estar/habitar e seus limites; e examina suas consequências para a compreensão da escola. Ao final desse percurso, pretende-se sustentar que a experiência do estudante não é apenas algo a ser explicado pela instituição, mas também uma perspectiva a partir da qual a própria escola pode ser interrogada.

2. DA PRESENÇA ESCOLAR À EXPERIÊNCIA: O PROBLEMA DO “ESTAR”

A escola desenvolveu diferentes mecanismos para reconhecer a presença do estudante. Matrícula, frequência, inserção em uma turma, participação em atividades, avaliação e progressão são formas pelas quais a instituição identifica aquele que pertence formalmente ao seu universo. Nessa perspectiva, estar na escola apresenta uma dimensão objetiva: pode-se determinar quem está matriculado, quem compareceu, quanto tempo permaneceu e em quais atividades esteve presente.

Essas informações são indispensáveis à organização institucional, mas não equivalem à experiência escolar. Saber que determinado estudante permaneceu cinquenta minutos em uma sala informa algo sobre sua presença cronológica e espacial; não informa, por si só, como esses cinquenta minutos foram vividos. Da mesma maneira, saber que participou de determinada atividade permite reconhecer um envolvimento observável, mas não revela integralmente como a situação se configurou para aquele que a experienciou.

A diferença torna-se especialmente relevante quando a presença passa a funcionar como evidência suficiente da relação do sujeito com a escola. A localização espacial pode substituir a experiência; a frequência pode ser confundida com participação; a participação observável pode ser tomada como pertencimento. O problema não está nessas categorias, mas na transformação de uma delas em equivalente das demais.

Merleau-Ponty (1999) permite deslocar esse problema porque sua fenomenologia recusa a compreensão do sujeito como espectador de um mundo exterior previamente constituído. A experiência não começa na representação

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

intelectual das coisas. Há uma relação anterior pela qual o sujeito já se encontra implicado no mundo. Nesse sentido, a percepção não é um registro passivo do real, mas a abertura originária pela qual algo aparece a um sujeito corporalmente situado.

É nesse horizonte que uma conhecida formulação do filósofo adquire força para a educação: 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” (Merleau-Ponty, 1999, p. 6). A passagem permite compreender por que a escola não pode ser tratada apenas como cenário onde uma experiência previamente constituída acontece. Salas, corredores, carteiras, pátios, sons, luminosidades, horários, deslocamentos, regras, objetos e relações comparecem no campo perceptivo e participam da configuração da situação vivida. A questão fenomenológica não consiste em negar que o estudante esteja fisicamente na escola, mas em reconhecer que a descrição física de sua localização não esgota seu modo de presença.

Dizer “ele está na sala” localiza um corpo, mas pouco revela sobre como aquela sala é vivida. Ela pode significar familiaridade ou estranhamento, possibilidade ou impedimento, encontro ou exposição. Pode apresentar simultaneamente algumas dessas configurações e modificar-se conforme a situação, a temporalidade e as relações em curso. A mesma sala, geometricamente idêntica, não é necessariamente o mesmo espaço vivido para sujeitos diferentes.

O mesmo ocorre com o tempo. A escola organiza sua existência segundo tempos objetivamente demarcados: horários de entrada e saída, duração das aulas, intervalos, calendários e avaliações. Entretanto, o tempo cronológico não coincide integralmente com o tempo vivido. Esperar, antecipar, permanecer, interromper e retornar são experiências temporais que não se reduzem à quantidade de minutos transcorridos. Uma aula pode terminar cronologicamente no mesmo instante para todos e, ainda assim, não ter tido a mesma duração vivida.

Larrosa Bondía (2002, p. 21) oferece, nesse ponto, uma distinção esclarecedora: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Transposta para a escola, a formulação sugere que a presença contabilizada registra o que se passa; a experiência diz respeito ao que, nessa presença, passa a cada estudante.

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

A abordagem fenomenológica desloca, desse modo, a investigação do onde para o como. Onde está o estudante? Na sala. Mas como ele está nessa sala? A segunda pergunta não acrescenta apenas uma descrição psicológica à localização física; ela transforma a própria compreensão da presença. O corpo que ocupa a sala não está nela como uma cadeira está ao lado de outra cadeira. Trata-se de um corpo que percebe e, ao perceber, encontra possibilidades e impossibilidades de relação com aquele mundo.

Silva (2012) ajuda a compreender a importância desse deslocamento ao situar corpo e alteridade no centro da interlocução entre fenomenologia e educação. A educação se dá entre sujeitos corporalmente situados, em espaços e tempos concretos, num mundo compartilhado que nunca se oferece de maneira absolutamente idêntica a todos.

Bicudo (2012), ao discutir a prevalência da abordagem qualitativa na pesquisa em Educação Matemática, enfatiza a necessidade de procedimentos coerentes com a realidade do fenômeno interrogado. A advertência ultrapassa esse campo: o método não deve impor ao fenômeno uma estrutura estranha ao modo como ele se mostra. Para uma investigação sobre experiência escolar, isso significa evitar que indicadores externos de presença substituam aquilo que se pretende compreender.

Nessa mesma direção, Bicudo, Mocrosky e Baumann (2011), ao proporem uma abordagem fenomenológica para a análise de projetos pedagógicos, sustentam que a trajetória da pesquisa deve manter-se fiel ao modo como o fenômeno se anuncia, em vez de subordiná-lo a categorias definidas de antemão. Transposta para o problema deste artigo, essa exigência metodológica reforça a opção por não partir de uma definição fechada de habitar, mas por construí-la ao longo da própria reflexão sobre a experiência escolar.

A pergunta “o estudante está na escola?” precisa, portanto, ser acompanhada por outra: como essa escola existe para aquele que nela está? É precisamente nesse deslocamento — da localização à relação, da presença constatável à experiência, do espaço ocupado ao espaço vivido — que o problema do habitar começa a emergir.

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

3. O CORPO QUE ESTÁ NÃO APENAS OCUPA UM ESPAÇO: ELE TEM UM MUNDO

A passagem da presença objetiva para a experiência exige uma compreensão do corpo diferente daquela que o reduz a organismo localizado no espaço. Em *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty (1999) questiona separações rígidas entre sujeito e objeto, consciência e corpo, interioridade e exterioridade. O sujeito não comparece como consciência desencarnada diante de um mundo exterior; sua existência é corporal e sua relação com o mundo ocorre originariamente pela percepção.

Por isso, a compreensão do corpo como “meio geral de ter um mundo”, anteriormente referida, não é apenas uma descrição do corpo: ela transforma a compreensão da relação sujeito-mundo. O corpo não é simplesmente algo que está no mundo; é a condição pela qual há mundo para o sujeito. Perceber, movimentar-se, aproximar-se, afastar-se e orientar-se não são operações secundárias realizadas por uma consciência que utiliza um corpo como instrumento; são modos fundamentais de existência.

Essa concepção apresenta consequências diretas para a experiência escolar. Um estudante não transporta seu corpo para a escola como se levasse consigo um objeto. É corporalmente que a escola se apresenta a ele. Antes de qualquer elaboração conceitual, há sons, luminosidades, distâncias, movimentos, ritmos, outros corpos, objetos disponíveis, obstáculos, lugares nos quais se pode permanecer e lugares dos quais se deseja afastar.

Santos e Sousa (2024) retomam essa centralidade da corporeidade ao argumentarem que, em Merleau-Ponty, o corpo próprio ou vivido sente, percebe e experiencia, sendo primordial nas relações com o mundo. Nóbrega (2008), em direção semelhante, mostra que o conhecimento, na perspectiva merleau-pontyana, não se separa da corporeidade, pois se enraíza na percepção. No campo educacional, essa perspectiva impede que aprender e participar sejam concebidos como processos puramente intelectuais. A escola é percebida por corpos que se movimentam, são afetados, encontram outros e constroem sentidos nas situações vividas.

A espacialidade, nesse horizonte, não se reduz à geometria. Merleau-Ponty (1999) distingue a espacialidade *de posição*, própria dos objetos exteriores, da espacialidade *de situação*, própria do corpo vivido: o corpo não está no espaço como

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

uma coisa entre outras coisas, mas orienta-se segundo tarefas, possibilidades de movimento e ação. Um mesmo corredor pode apresentar-se como caminho habitual para um estudante e como espaço de exposição para outro. O pátio pode ser possibilidade de encontro, lugar de isolamento, ambiente de intensa estimulação ou combinação instável dessas experiências. Dizer que dois estudantes ocupam o mesmo espaço físico não significa afirmar que vivem o mesmo espaço.

Esse caráter não geométrico da espacialidade encontra eco empírico na pesquisa de Price e Romualdez (2025), que, ao ouvirem estudantes autistas do ensino secundário sobre suas experiências sensoriais na escola, mostram que corredores, refeitórios e pátios podem ser vividos como ambientes de sobrecarga sensorial por alguns estudantes, sem que essa mesma configuração espacial represente qualquer dificuldade para outros. Um dos participantes chega a resumir sua permanência nesses espaços na expressão que dá título ao estudo — “simplesmente parece antinatural estar aqui” (Price; Romualdez, 2025, tradução nossa) —, formulação que ilustra, no plano da experiência relatada, a distância fenomenológica entre ocupar um lugar e habitá-lo.

A temporalidade apresenta questão semelhante. O mundo escolar organiza-se por relógios, calendários, horários e sequências. Contudo, a temporalidade vivida não é mera reprodução subjetiva do relógio institucional. A previsibilidade de uma sequência pode sustentar determinada relação com a atividade, enquanto uma alteração inesperada pode modificar não apenas o que acontecerá depois, mas o próprio modo como o presente é experimentado.

Corpo, percepção, espaço e tempo também não existem separadamente da presença do outro. A escola é um mundo intensamente intersubjetivo. Professores, colegas e demais sujeitos comparecem por palavras, olhares, gestos, aproximações, afastamentos, expectativas, silêncios e movimentos. A intersubjetividade impede que a experiência escolar seja compreendida como realidade produzida exclusivamente no interior do indivíduo.

Fernandes, Medeiros e Nóbrega (2025) reforçam esse ponto ao apresentarem a intersubjetividade como dimensão decisiva da pesquisa fenomenológica em educação. Para os autores, a fenomenologia merleau-pontyana permite pensar a construção do conhecimento a partir de uma lógica sensível na qual corpo, intencionalidade e relação com o outro não podem ser dissociados. A experiência

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

educativa, nessa perspectiva, é relacional antes de ser convertida em objeto de explicação.

Corpo vivido, percepção, espacialidade, temporalidade e intersubjetividade não devem, portanto, ser transformados em compartimentos independentes. São dimensões entrelaçadas de uma mesma relação sujeito-mundo. Uma mudança de sala pode modificar simultaneamente possibilidades corporais de movimento, percepção, relações, ritmos e expectativas temporais. Fragmentar de imediato a situação em variáveis independentes pode apagar justamente a configuração experiencial que interessa compreender.

É nesse entrelaçamento que o mundo vivido adquire centralidade. A escola não é apenas o cenário no qual estudantes realizam atividades. Ela pode ser compreendida como mundo no qual espaços, tempos, objetos, regras, práticas e relações adquirem sentido na experiência. A fenomenologia não dissolve a materialidade institucional; torna-a mais espessa, porque pergunta como essa materialidade se oferece ao sujeito.

A passagem do espaço ocupado ao espaço vivido permite compreender por que habitar não pode ser reduzido a permanecer dentro de determinado recinto. A formulação de Kappaun (2023, p. 57), segundo a qual “morar não é o mesmo que habitar”, oferece aqui uma interlocução pontual: estar localizado em um lugar não esgota a relação que o sujeito estabelece com ele. No horizonte deste artigo, essa relação é aprofundada a partir de Merleau-Ponty, para quem o corpo não está simplesmente no espaço e no tempo, mas os habita, numa abertura perceptiva, espacial, temporal e intersubjetiva ao mundo.

Essa compreensão impede que o habitar seja confundido com simples permanência ou adaptação. O mundo escolar pode adquirir espessura experiencial de diferentes maneiras, inclusive por meio do desconforto, da resistência e da ruptura. O corpo que está na escola não apenas ocupa um espaço: ele tem um mundo. É essa constatação que permite avançar da pergunta sobre o estar para a interrogação acerca do habitar.

CAPÍTULO DO LIVRO – DEBATES CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS, DIREITOS E INCLUSÃO PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL
ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

4. ENTRE ESTAR E HABITAR: A CONSTRUÇÃO DE UMA DISTINÇÃO FENOMENOLÓGICA

A distinção entre estar e habitar proposta neste artigo nasce de um problema: a presença fisicamente constatável não esgota a experiência daquele que está presente. Entretanto, transformar imediatamente essa constatação em oposição entre estar e habitar produziria outro problema. Se estar fosse definido como simples presença física e habitar como experiência plena, significativa ou autêntica, construir-se-ia uma hierarquia segundo a qual alguns sujeitos apenas estariam na escola, enquanto outros verdadeiramente a habitariam.

Habitar poderia, então, converter-se em ideal educacional e, paradoxalmente, produzir uma nova forma de classificação. Não é esse o sentido aqui proposto. Estar na escola designa prioritariamente a dimensão física e institucionalmente reconhecível da presença. O estudante está quando se encontra inserido na instituição, frequenta seus espaços, participa de sua organização temporal e ocupa determinada posição nas práticas escolares. Matrícula, frequência, permanência, localização e participação observável permitem reconhecer objetivamente essa presença. Trata-se de uma presença descrita em terceira pessoa, do ponto de vista da instituição, e que corresponde, em linguagem merleau-pontyana, a uma espacialidade de posição: o estudante é localizado como se localiza um objeto entre objetos.

Habitar a escola, por sua vez, é mobilizado como elaboração analítica destinada a interrogar como essa presença se realiza enquanto experiência vivida — isto é, como espacialidade de situação, e não apenas de posição. Habitar remete aos modos pelos quais o sujeito corporalmente situado percebe, orienta-se, movimenta-se, encontra os outros, aproxima-se, afasta-se, reconhece, estranha e produz sentidos no mundo escolar. Não se trata simplesmente de ocupar a escola, mas de compreendê-la enquanto mundo vivido.

Convém precisar o estatuto dessa formulação. Merleau-Ponty emprega o verbo habitar para descrever a relação do corpo com o espaço e o tempo, mas não o desenvolve como categoria da experiência escolar. A distinção estar/habitar é, portanto, uma elaboração analítica construída a partir de seu horizonte fenomenológico, e sua especificidade está em colocar os dois termos em tensão para interrogar a escola.

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

Habitar, nesse sentido, não implica necessariamente fixação, estabilidade ou domínio completo de um espaço. O movimento, a incerteza e o inacabamento também podem ser maneiras de relação com o mundo. Essa abertura é particularmente produtiva para pensar a escola, cuja organização institucional tende a associar presença adequada a permanência, previsibilidade e regularidade.

A distinção entre estar e habitar precisa ser compreendida a partir dessa implicação. Não significa que primeiro o estudante simplesmente esteja na escola e, posteriormente, caso determinadas condições sejam satisfeitas, passe a habitá-la. Tal interpretação reintroduziria justamente o dualismo que a fenomenologia procura superar. Todo estar humano já é vivido de algum modo. Estar e habitar não nomeiam, assim, dois fenômenos, mas dois registros de um mesmo fenômeno: aquele em que a presença é constatada e aquele em que ela é vivida.

Essa proposição constitui um dos limites conceituais fundamentais da distinção. Sua função não é separar estudantes em duas categorias, mas tornar questionável aquilo que a simples localização institucional tende a deixar invisível. Quando se afirma que determinado estudante “está na escola”, pode-se fenomenologicamente perguntar: como está? Como aquele espaço lhe aparece? Que possibilidades corporais encontra? Como vive seus tempos? Como se orienta? Como encontra os outros? O que lhe é familiar? O que lhe causa estranhamento?

Habitar, nessa perspectiva, tampouco é sinônimo de pertencimento. Pertencer pode envolver reconhecimento, vínculo, aceitação, identificação e experiência de fazer parte de determinado coletivo. Habitar, conforme empregado neste artigo, possui alcance diferente: diz respeito à maneira pela qual o mundo escolar é corporal, perceptiva, espacial, temporal e intersubjetivamente vivido. Pode-se habitar pela familiaridade, mas também pelo estranhamento; pela aproximação e pelo afastamento; pela continuidade e pela ruptura. Pode-se habitar um espaço sem experimentar pleno pertencimento a ele, pois a experiência de um mundo não exige que esse mundo seja necessariamente acolhedor.

Caso habitar fosse transformado em ideal normativo, a pergunta fenomenológica seria substituída por outra forma de avaliação: em vez de verificar se o estudante se adaptou à escola, passar-se-ia a verificar se conseguiu “habitá-la adequadamente”. Mudaria a terminologia, mas permaneceria a lógica classificatória. É precisamente essa lógica que a distinção procura evitar.

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

Não se pergunta prioritariamente se o estudante habita a escola; pergunta-se como ele a habita. A diferença entre essas formulações é epistemologicamente decisiva. O “se” tende a produzir uma classificação binária; o “como” conserva aberta a multiplicidade dos modos de experiência.

A tensão entre estar e habitar abre, desse modo, um campo de interrogação. De um lado, encontra-se aquilo que a instituição consegue reconhecer objetivamente; de outro, aquilo que necessita ser compreendido na experiência. Nem mesmo essa distinção deve conduzir a uma separação rígida entre exterioridade e interioridade. Habitar não corresponde a uma realidade subjetiva escondida atrás de comportamentos exteriores. Na fenomenologia merleau-pontyana, o sujeito existe corporalmente no mundo. Gestos, movimentos, palavras, silêncios, aproximações e afastamentos integram situações vividas, ainda que nenhum desses elementos possa receber automaticamente um significado subjetivo previamente determinado.

Um estudante que deixa uma sala não pode ser imediatamente definido como alguém que rejeita aquele espaço. Da mesma maneira, sua permanência não permite concluir automaticamente que se sente pertencente a ele. É preciso examinar a situação. Estar/habitar não é, portanto, uma teoria explicativa fechada; sua função é predominantemente heurística e interrogativa.

A distinção pode ser condensada na seguinte proposição: estar permite reconhecer a presença; habitar permite interrogá-la como experiência. Não são dois graus de inclusão, dois tipos de estudante, etapas sucessivas de uma trajetória ou uma escala entre uma experiência inferior e outra superior. São planos analíticos cuja tensão permite tornar visível a espessura fenomenológica da presença escolar.

É aí que se localiza a contribuição específica deste artigo. Ela não consiste em criar uma nova palavra para pertencimento, participação ou inclusão, mas em deslocar a interrogação para a própria tessitura da experiência escolar. O que se torna visível quando a escola deixa de ser apenas o lugar em que o estudante está e passa a ser examinada como mundo vivido por ele? Esse deslocamento conduz a uma consequência fundamental: se habitar diz respeito à relação entre sujeito e mundo, compreender como um estudante habita a escola significa permitir que sua experiência revele também algo sobre a escola que se oferece a ele.

CAPÍTULO DO LIVRO – DEBATES CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS, DIREITOS E INCLUSÃO PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL
ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

5. QUANDO O ESTUDANTE HABITA, A ESCOLA TAMBÉM SE TORNA QUESTÃO

Grande parte das perguntas educacionais dirige-se ao estudante. Pergunta-se se aprendeu, participou, adaptou-se, compreendeu, interagiu ou respondeu às expectativas. Mesmo quando legítimas, essas perguntas podem conservar a escola em posição relativamente estável: a instituição aparece como mundo previamente constituído diante do qual o estudante precisa posicionar-se.

A perspectiva fenomenológica permite inverter parcialmente esse movimento. Diante de um estudante que frequentemente deixa determinada sala, por exemplo, pode-se perguntar por que ele não consegue permanecer. Uma interrogação fenomenológica acrescentaria outra direção: como aquela sala se apresenta à experiência desse estudante?

A diferença não é meramente linguística. A segunda pergunta torna a própria situação escolar parte do fenômeno. Ruídos, disposição espacial, relações, expectativas, movimentos, iluminação, ritmos, formas de comunicação e possibilidades de ação deixam de ser cenário neutro. A escola não é retirada da análise para que apenas o estudante seja explicado.

Essa mudança encontra fundamento na concepção merleau-pontyana da experiência. Se o mundo, como lembra Merleau-Ponty (1999), é antes vivido do que pensado, compreender a experiência escolar não consiste apenas em recolher representações posteriores que o estudante formula sobre uma escola objetivamente pronta. É necessário considerar a relação originária pela qual aquele mundo lhe aparece.

Isso não significa atribuir à escola toda dificuldade vivida pelo estudante. Significa superar a alternativa segundo a qual a experiência deveria ser explicada exclusivamente pelo sujeito ou exclusivamente pelo ambiente. Na perspectiva fenomenológica, sujeito e mundo encontram-se implicados. A análise desloca-se da procura de uma causa isolada para a descrição das relações pelas quais uma situação se configura.

Essa inversão permite reconhecer que aquilo que os sujeitos fazem e vivem no espaço educacional pode abrir outras maneiras de compreender a própria escola. A experiência não apenas ocorre dentro da instituição; ela pode revelar aspectos da instituição que permaneciam naturalizados. Nesse sentido, a experiência do estudante

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

não é apenas algo que a escola deve interpretar: ela também pode interpretar a escola. O estudante deixa de comparecer somente como aquele sobre quem professores, especialistas, instituições e pesquisadores produzem conhecimento. Seu modo de encontrar o mundo escolar pode produzir conhecimento sobre o próprio mundo escolar.

Um corpo que encontra dificuldades em determinado espaço pode tornar perceptíveis características desse espaço que permanecem naturalizadas para outros corpos. Um estudante que experimenta diferentemente determinada temporalidade pode tornar visível o quanto a organização escolar pressupõe ritmos específicos. Formas distintas de comunicação podem revelar expectativas implícitas acerca de como alguém deve falar, responder, permanecer, participar e demonstrar conhecimento para ser reconhecido como estudante.

Nessa direção, o estudo de Price e Romualdez (2025) mostra que estudantes autistas, ao relatarem sua experiência sensorial da escola, não apenas descrevem dificuldades pessoais, mas apontam modificações simples e de baixo custo — espaços silenciosos, instruções escritas, ambientes menos ruidosos — que a organização escolar costuma naturalizar como desnecessárias. A experiência desses estudantes não permanece confinada à sua própria vivência: torna visível uma configuração espacial e sensorial da escola que, para outros corpos, passa despercebida.

A diferença deixa, assim, de ser apenas característica daquele que difere. Pode funcionar como abertura pela qual o mundo compartilhado se torna novamente questionável. Essa consequência conduz a uma questão educacional mais ampla: que modos de presença a escola reconhece como modos legítimos de ser estudante?

Há corpos que permanecem sentados com facilidade e outros que necessitam mover-se. Há sujeitos que respondem rapidamente e outros que precisam de temporalidades distintas. Há diferentes maneiras de comunicar atenção, interesse, desconforto, conhecimento e participação. Quando apenas algumas dessas maneiras são reconhecidas, determinadas formas de experiência podem tornar-se pouco visíveis mesmo quando o estudante permanece fisicamente presente.

A distinção entre estar e habitar permite problematizar essa invisibilidade. Não se trata de abandonar regras, organização institucional ou práticas coletivas em favor de experiências completamente individualizadas. A escola é um mundo compartilhado

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

e, precisamente por isso, necessita de alguma organização comum. A pergunta fenomenológica é outra: de que maneira esse mundo comum encontra diferentes modos corporais de nele existir? Coexistir em um mesmo espaço escolar não significa experimentá-lo da mesma maneira. Um mundo pode ser compartilhado justamente porque admite diferentes perspectivas e modos de relação.

Essa inversão tem também consequências para o modo de investigar a experiência escolar. Se o habitar não se deixa apreender por indicadores de presença, sua interrogação exige procedimentos atentos à descrição das situações vividas: a escuta dos próprios estudantes sobre como os espaços, os tempos e as relações lhes aparecem; a observação descritiva de gestos, deslocamentos, permanências e afastamentos, sem convertê-los de imediato em sinais de adesão ou recusa; e o exame das condições escolares que configuram cada situação. Van Manen (1990) sustenta que a investigação da experiência vivida, no campo pedagógico, consiste menos em explicar comportamentos do que em descrever e interpretar o modo como as situações são vividas, a fim de tornar mais atento o próprio agir educativo.

O próprio Merleau-Ponty (2006), nos cursos que dedicou à psicologia e à pedagogia da criança na Sorbonne, recusou compreender a criança como um adulto incompleto, procurando descrevê-la a partir de sua própria maneira de perceber e de se relacionar com o mundo e com os outros. Analogamente, a experiência do estudante não deve ser lida apenas como desvio em relação a um modelo prévio, mas como modo próprio de configuração do mundo escolar.

Habitar também não significa apropriar-se completamente da escola ou dissolver-se nela. Há sempre tensão entre familiaridade e estranhamento, possibilidade e resistência, sujeito e mundo. Por isso, uma das consequências mais relevantes da distinção proposta consiste em impedir que a experiência escolar seja pensada exclusivamente a partir da distância entre o estudante real e um modelo previamente estabelecido de estudante. Se a experiência se dá na relação, transformar as condições dessa relação também transforma possibilidades de experiência. Perguntar como diferentes estudantes habitam a escola pode tornar visíveis não apenas suas singularidades, mas as pressuposições escolares sobre corpo, tempo, espaço, comunicação, participação e aprendizagem.

Quando o estudante habita, portanto, a escola também se torna questão. A pergunta deixa de ser exclusivamente “como esse estudante pode adequar-se a este

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

mundo?" e passa a incluir "que mundo é este que se apresenta a esse estudante dessa maneira?". Essa inversão não elimina a responsabilidade do sujeito nem transforma a instituição em causa universal da experiência. Seu alcance é epistemológico: recusa-se que um dos polos da relação seja considerado previamente explicado enquanto somente o outro permanece como problema.

A experiência singular não encerra o conhecimento numa interioridade privada. Pode, ao contrário, tornar visível algo do mundo compartilhado. É nesse sentido que o diálogo entre Merleau-Ponty e a educação adquire sua força: a fenomenologia não oferece apenas novas categorias para explicar o estudante; possibilita colocar novamente em questão aquilo que a familiaridade institucional tornou aparentemente evidente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de uma pergunta aparentemente elementar: o que significa estar na escola? A reflexão fenomenológica mostrou que a resposta não pode ser reduzida à localização física ou ao reconhecimento institucional da presença. Matrícula, frequência, permanência e participação são dimensões fundamentais da escolarização, mas não esgotam a experiência daquele que vive a escola.

A fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty permite compreender a razão dessa insuficiência. O sujeito não é consciência separada de um mundo exterior, mas existência corporalmente situada. Corpo vivido, percepção, espacialidade, temporalidade e intersubjetividade são dimensões entrelaçadas pelas quais há mundo para o sujeito. A escola pode, nesse horizonte, ser interrogada como mundo vivido.

A análise desenvolvida mostrou que o habitar pode ser mobilizado na educação sem ser reduzido à permanência espacial, à adaptação ou ao pertencimento, com apoio no próprio Merleau-Ponty, para quem o corpo não está no espaço e no tempo, mas os habita.

A especificidade do artigo, contudo, está em outro movimento: propor a tensão estar/habitar como distinção analítica para interrogar a experiência escolar. Estar designa prioritariamente a presença física e institucionalmente reconhecível, descrita em terceira pessoa; habitar é a elaboração analítica que permite examinar como essa presença se realiza corporal, perceptiva, espacial, temporal e intersubjetivamente como experiência.

ISBN: 978-65-831-2124-0 DOI DO LIVRO: 10.29327/5952151

A distinção exige uma precaução fundamental. Estar e habitar não são categorias opostas, etapas sucessivas ou posições hierárquicas, mas dois registros de um mesmo fenômeno. Não existem, de um lado, estudantes que “apenas estão” e, de outro, aqueles que “verdadeiramente habitam”. Todo estar humano já é vivido de algum modo. A função da distinção não é classificar sujeitos, mas interrogar modos de presença.

Pela mesma razão, habitar não equivale a pertencimento, adaptação, conforto ou inclusão bem-sucedida: um mundo pode ser habitado pela familiaridade e pelo estranhamento, pela continuidade e pela ruptura. Habitar nomeia, neste artigo, não um resultado ideal da escolarização, mas uma questão dirigida à experiência.

Essa formulação conduz a uma consequência que ultrapassa o sujeito individual. Se a experiência se realiza na relação sujeito-mundo, compreender como alguém habita a escola significa permitir que sua experiência revele algo sobre a própria escola. A pergunta sobre o estudante transforma-se também em pergunta sobre a instituição: quais corpos seus espaços pressupõem? Quais ritmos seus tempos favorecem? Quais formas de comunicação suas práticas reconhecem? Quais modos de participação tornam-se visíveis? Para a pesquisa, essa consequência pede procedimentos descritivos e a escuta dos estudantes.

A experiência escolar deixa, desse modo, de ser apenas aquilo que deve ser explicado pela escola e passa também a ser um lugar a partir do qual a própria escola pode ser interrogada. Habitar a escola não significa simplesmente adaptar-se a ela. Significa vivê-la, de maneiras sempre corporais, situadas, temporais e relacionais, como mundo. Perguntar como diferentes estudantes habitam esse mundo significa, portanto, perguntar simultaneamente que escola se torna visível na experiência daqueles que nela estão.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 15-26, maio/ago. 2012. DOI: 10.3895/S1982-873X2012000200002.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; MOCROSKY, Luciane Ferreira; BAUMANN, Ana Paula Purcina. Trajetória de pesquisa: uma abordagem fenomenológica para a análise de projetos pedagógicos. *In*: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2011, Recife. *Anais* [...]. Recife: [*s. n.*], 2011.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *À l'école*: sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996.

FERNANDES, Bruno Erick de Melo; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. A fenomenologia de Merleau-Ponty como horizonte da pesquisa em educação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 63, n. 75, e37444, jan./mar. 2025. DOI: 10.21680/1981-1802.2025v63n75ID37444.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. *In*: HEIDEGGER, Martin. *Ensaios e conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Marcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012. p. 125-141.

HUSSERL, Edmund. *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*: uma introdução à filosofia fenomenológica. Tradução de Diogo Falcão Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KAPPAUN, Ivan Jeferson. Sobre Apolo e Dionísio e do retorno à morada. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS NA CONTEMPORANEIDADE, 8., 2023, Lajeado. *Anais* [...]. Lajeado: Editora Univates, 2023. p. 57.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Psicologia e pedagogia da criança*: curso da Sorbonne 1949-1952. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, maio/ago. 2008.

PRICE, Jennifer; ROMUALDEZ, Anna Mel. "It just feels unnatural being here": autistic secondary school students' experiences of sensory sensitivities in the school environment. *Autism*, [*S. l.*], v. 29, n. 9, p. 2228-2238, 2025. DOI: 10.1177/13623613251333860.

SANTOS, Valdirene Aparecida Araujo dos; SOUSA, Robson Simplicio de. A fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty a partir do corpo e a educação (em ciências). *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 39, n. 121, e14366, 2024. DOI: 10.21527/2179-1309.2024.121.14366.

SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca. *Semina*: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 59-64, 2012. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p59.

VAN MANEN, Max. *Researching lived experience*: human science for an action sensitive pedagogy. Albany: State University of New York Press, 1990.