

**EDUCAÇÃO COMO  
AFASTAMENTO(RETORNO)  
DO(AO) MUNDO-DA-VIDA:  
PRINCÍPIOS PARA UMA  
PEDAGOGIA FENOMENOLÓGICA**

**Eduardo Marandola Jr.\***

**Máira Kahl Ferraz\*\***

---

\*Professor da Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (FCA/ UNICAMP). E-mail: ejmjr@unicamp.br.

\*\*Professora do Instituto Federal de Educação (IFSP) e Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas (ICHSA/UNICAMP). E-mail: mairakf@ifsp.edu.br.

## RESUMO

Escola e educação são temas em constante debate em nossa sociedade. Campo de disputas políticas, ideológicas e narrativas, envolve também diferentes questões epistemológicas e ontológicas. A fim de contribuir para essa discussão de maneira propositiva, retomamos a crítica fenomenológica ao conhecimento, que sinaliza para a maneira como a ciência objetiva promove o sistemático afastamento do mundo-da-vida. Para Husserl, reorientar a ciência implica superar dicotomias da Modernidade, voltando-se para a experiência como possibilidade e essência do conhecimento. O retorno ao mundo-da-vida, portanto, seria a possibilidade de construção de práticas pedagógicas abertas e libertárias. O texto reúne, após considerar as reverberações de tais ideias em algumas teorias pedagógicas centradas na experiência, cinco princípios para uma pedagogia fenomenológica, como heurística: conhecimento como acontecimento fenomênico que se dá no encontro dialógico e intersubjetivo professor-aluno-mundo; conhecimento é encarnado e corpóreo, circunstancial e volitivo; sentido experiencial e existencial do conhecimento, enquanto ser-lançado-no-mundo; liberdade e autonomia partem da apropriação do conhecimento, como conhecimento vivo; promover a articulação e a integração (circularidade) da tradição com o vir-a-ser, da memória com o projeto.

**Palavras-chave:** fenomenologia e Educação; experiência; ser-no-mundo.

## ABSTRACT

School and education are topics of constant debate in our society. Field of political, ideological and narrative disputes, it also involves different epistemological and ontological issues. In order to contribute to this discussion in a proactive manner, we return to the phenomenological critique of knowledge, that points to the way in which objective science promotes systematic distancing from the world of life. For Husserl, reorienting science implies overcoming dichotomies of Modernity, turning to experience as the possibility and essence of knowledge. The return to the world of life, therefore, would be the possibility of constructing open and libertarian pedagogical practices. After considering the reverberations of such ideas in some pedagogical theories centered on experience, the text brings together five principles for a phenomenological pedagogy, as a heuristic: knowledge as a phenomenal event that occurs in the dialogical and intersubjective encounter between teacher-student-world; knowledge is embodied and corporeal, circumstantial and volitional; experiential and existential sense of knowledge, as thrownness; freedom and autonomy come from the appropriation of knowledge, as living knowledge; promoting the articulation and integration (circularity) of tradition and the becoming, of memory and the project.

**Keywords:** phenomenology and Education; experience; being-in-the-world.

## Introdução

Na sociedade contemporânea, o papel da escola é central na vida da maioria das pessoas. Nela, passamos em média nove anos, o que a torna um lugar onde temos a possibilidade de experimentar, vivenciar, aprender e enfrentar muitas coisas. Contudo, para além dos nossos ideais, a escola é uma instituição formatadora. Sua função e constituição visam normatizar comportamentos, simplificar diferenças, garantir o mínimo denominador comum para o funcionamento de um determinado tipo de sociedade, baseada no Estado-nação, que tem uma história, uma geografia e sua língua oficial que, pelo nome, busca oficial e mediar as relações.

A instituição escolar é, em grande medida, orientada para o mercado de trabalho, radicalizando a função de produtora de peças sociais, pessoas que desempenharão determinadas funções para que a sociedade possa produzir e se reproduzir ou, como nos assinala Foucault (1997), formar corpos dóceis.

A imagem de um indivíduo dócil é facilmente construída por nós e amplamente divulgada pelas mídias de comunicação em massa. Nesse sentido, talvez o mais emblemático seja o Mickey Mouse, da Disney, que está sempre bem-humorado e feliz, mesmo quando se depara com adversidades. Ele ilustra a ideia de docilidade, pois “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1997, p.134). É relevante ressaltar que os ratos são um dos principais animais utilizados em pesquisas laboratoriais ainda hoje, prestando-se ao desenvolvimento de diversos produtos e tecnologias.

Agora, imaginemos uma escola, com suas carteiras enfileiradas, suas hierarquias estabelecidas, seu cronograma muito bem demarcado entre uma aula e outra, o “tempo livre” da hora do recreio, que não raro é delimitado por aquilo que se pode e o que não se pode fazer. Seria, então, a escola um laboratório para a formação de “Mickey Mouses”, onde as experiências de vida são controladas para formação de seres obedientes e úteis?

Analogias como essas são frequentemente encontradas na cultura pop, como na famosa cena da ópera-rock *The Wall*, do grupo britânico Pink Floyd, na qual um coro de crianças canta que “Não precisamos de educação”, marchando

em fila ordeira para caírem, todas, num grande moedor de carne que transforma todos numa massa amorfa funcional. A crítica coaduna com a ideia de que “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (Foucault, 1997, p.135).

Isso tudo talvez soe meio *démodé* para alguns, especialmente para quem dedica sua vida à educação e acredita no potencial libertador que ela tem. Aqui é necessário pontuar que não questionamos o potencial da educação, pois ela é alvo de intensas disputas político-discursivas. No entanto, entendemos que seu potencial libertador, de promoção da autonomia, da criticidade e, quiçá, da criatividade, só se realizará se partirmos de um entendimento tácito: promover tal educação é uma subversão do sentido de escola, uma instituição que não foi concebida para essa finalidade, sendo, muitas vezes, mantida com o propósito inverso.

Entretanto, compreender o sentido dessa subversão não fará com que a educação se converta em conhecimento, especialmente aquele que tem o potencial libertador que almejamos. Por isso, entendemos que esse conhecimento precisa ser regado por um certo componente humanista.

De que humanismo tratamos? De um humanismo que não retifique a história do humanismo eurocêntrico, que apregoa um tipo de humano e de humanidade, pretensamente universal, mas que reflete um ideário bem definido que separa as vidas passíveis de luto e as que não (Butler, 2018). Um humanismo mais-que-humanista (Marandola Jr.; Lima-Payayá, 2023), que tenha, na experiência corpórea, situada em seus múltiplos atravessamentos e interseccionalidades, a sua força, para além dos binarismos identitaristas de tipo essencialista. Tal humanismo, se é que é possível, aproxima-se de um entendimento existencial da educação, no devir da experiência.

Remexer essas problemáticas é especialmente instigante e espinhoso no campo diversificado e múltiplo da educação. Se é verdade que há elementos estruturais associados à sua constituição e manutenção, é igualmente verdade que pensar práticas educativas está para além dos aspectos institucionais e constitutivos da estrutura e do funcionamento do ensino. Pensar a educação como docência e prática cultural (até ancestral, se considerarmos os povos originários e outros que se movem para além do círculo Ocidental) desafia-nos a descentrar

nosso pessimismo pretensamente analítico para possibilidades de florescência e emergências que são particularmente motivadoras (Paula Jr., 2014; Simas; Rufino, 2019; Lima-Payayá, 2023).

Em busca dessas fissuras nos discursos biopolíticos que normatizam as estruturas escolares, muitos têm encontrado alternativas variadas para ressignificar, rasurar ou até refundar os sentidos da escola e da educação. Negando-se a se entregar a um modelo racista e excludente, questionar as bases epistemológicas e políticas de sua constituição têm sido uma estratégia recorrente nos múltiplos enfrentamentos e disputas semântico-discursivas em curso.

É nesse contexto que um certo humanismo fenomenológico, orientado por perspectivas hermenêuticas e existenciais, tem fomentado possibilidades para práticas educativas que combatam a naturalização, a objetificação e a substancialização dos envolvidos na educação (professores, alunos, escola) (Gadamer, 2000; Flickinger, 2010; Silva Junior, 2023). Tal humanismo, em especial quando interpretado em diálogo com epistemologias dissidentes (feministas, antirracistas e mais-que-humanistas), permite alargar e trafegar pelas fissuras do discurso moderno-ocidental, aliando-se a outras epistemologias.

Questionando o sentido da escola, buscando compreender como os fenômenos humanos se manifestam no ambiente escolar e os modos-de-ser professor e estudante se revelam no ambiente escolar é que Larissa Oliveira (2022), embasada na ideia de Heidegger de ser-no-mundo, apresenta-nos as experiências do sentido de ser da escola, destacando a relação visceral que professores e alunos têm com a instituição escolar. Defendendo a ideia da escola como ponta de lança, ela narra as relações paradoxais vivenciadas nesse ambiente, onde as experiências são fundantes do lugar. Tais experiências podem contribuir para uma educação transformadora quando respaldada, mas não limitada, aos princípios fenomenológicos.

Uma das bases para tal potência é o reconhecimento, oriundo da fenomenologia husserliana, do afastamento do mundo-da-vida (*Lebenswelt*), que seria uma das bases da crise da modernidade europeia (leia-se: da Metafísica) (Husserl, 2012a). Contextualizado nos difíceis anos 1930 (período entreguerras de ascensão dos regimes totalitários que varreram a Europa nas décadas seguintes), Edmund Husserl (1859 – 1938) identifica o retorno ao mundo-da-vida como

necessidade histórica para retomar valores e promover uma renovação cultural que combatesse o afastamento, promovido pelo objetivismo, pelo naturalismo e pelo racionalismo (Husserl, 2012b).

A Filosofia, a partir de sua prática fenomenológica, seria uma possibilidade para tal renovação, oferecendo, por essa via, alternativas para uma educação transformadora. Partimos, assim, da crítica fenomenológica ao conhecimento objetivo das ciências e da Filosofia que, no início do século XX, havia formatado e objetivado de tal modo o ser humano e a vida cotidiana, que, na perspectiva de Husserl (1989), o havia afastado de seu próprio mundo. A excessiva racionalização e o procedimento objetivista das ciências haviam tornado o ser humano alheio à sua própria condição, colocando-o num mundo objetivado em que é vedado o acesso ao sentido das coisas, inclusive do próprio ser. Para Husserl, era necessário um retorno ao mundo-da-vida, o que permitiria uma religação com a própria condição: humana e terrestre.

Nesse sentido, defendemos que a educação pautada na docilização dos corpos e institucionalizada para cumprir o papel social de formar pessoas para o mercado de trabalho contribui para o afastamento do mundo-da-vida, tornando nossa tarefa, na subversão do sentido da escola, a promoção desse retorno a ele, enquanto perspectiva fenomenológica do conhecimento. Com o intuito de contribuir para as discussões no âmbito da educação e, mais especificamente, com a educação pautada no fazer fenomenológico, propomos cinco princípios, dispostos a não fechar o diálogo, mas a abri-lo para a reflexão e para o fazer pedagógico que situa o ser-no-mundo.

### **1. A crítica fenomenológica ao conhecimento**

Ao olharmos para a história das ciências no Ocidente, notamos uma tendência à priorização da objetividade e da objetificação na interpretação e na compreensão dos fenômenos, além da fragmentação científica. Porém, como nos lembrou Chimamanda (2009), a história nunca é única e sempre há frestas e transgressões acerca das narrativas dominantes, o mesmo acontece com o fazer científico.

O predomínio de perspectivas que trouxeram o entronamento da Razão,

a objetivação e o subjetivismo racionalista, buscando a universalização do conhecimento a partir de um sujeito transcendental desencarnado, contribuíram para uma concepção de conhecimento que constitui as ciências modernas e, por essa via, nossos sistemas educacionais. Porém, não sobrevivem sem resistências às propostas realizadas por aqueles que veem nessa maneira de compreender o mundo e fazer ciência e educação como falha, ou colonizadora, como denuncia Luiz Rufino (2021).

A ciência colonizadora contribuiu para a docilização dos corpos e minimizou os saberes que não atendiam seus ideais de dominação. Além disso, subestimou os fenômenos e os reduziu a objetos que poderiam ser controlados para responder suas hipóteses pré-estabelecidas. Contudo, resistências surgem nas frestas e, nesse contexto, Goethe (1749 – 1832) propôs a abertura para o fenômeno, pois, para ele, o fenômeno se revelaria por ele mesmo, assim o conhecimento científico seria desenvolvido a partir da estreita relação entre sujeito e objeto. Ademais, Goethe sustentou a ideia de nos voltarmos para a natureza, pois essa não era uma máquina que poderia ser desvelada em partes desconexas.

Apesar desses pressupostos, os trabalhos científicos de Goethe carecem de atenção, algumas pesquisas têm buscado apresentar sua contribuição científica como Possebon (2009), Bach (2013) e Ferraz (2019). Não vamos nos aprofundar nas contribuições de Goethe para o pensamento fenomenológico, mas o que queremos ressaltar aqui é o germe, na ciência ocidental, em questionar as cisões e as dicotomias impostas pela ciência positivista dominante.

Já na tradição fenomenológica inaugurada por Husserl, são basilares as críticas ao naturalismo, ao racionalismo, ao empirismo, ao psicologismo, ao objetivismo, ao subjetivismo – todos enfrentados frontalmente por Husserl e, cada um, à sua maneira, também pelos autores subsequentes, como Heidegger, Merleau-Ponty, Lévinas, Sartre, Patočka, Arendt, dentre tantos outros. O combate se deu, no âmbito epistemológico, pelo questionamento das bases da própria teoria do conhecimento, como a ideia de consciência, de sujeito, de representação e do próprio conhecimento, reverberando fundo as questões referentes à possibilidade, à origem e aos tipos de saber.

Trazer a intuição, a experiência corpórea, a percepção e o sentir para o centro da epistemologia faz parte da estratégia, multifacetada e complexa da *epoché*,

mas com diferentes possibilidades e alternativas entre os caminhos tomados pelos diferentes autores e autoras. No fundo, a senda aberta por Husserl (2006) da diferenciação entre uma ciência da atitude natural e uma ciência das essências, as quais não seriam excludentes, mas funcionariam de maneira a abranger a variedade (e a invariância) da manifestação fenomenológica, funciona como caminho-guia, mas que se desdobra e metamorfoseia nos diversos itinerários filosóficos. A variação eidética, a intersubjetividade e a diferenciação fundante entre fato e essência são, segundo Alves (2013), um dos legados mais importantes deixados pela proposta fenomenológica husserliana.

Nesse contexto de críticas e rupturas é que Husserl repercutiu a exortação “às coisas mesmas!”. Ela tem o sentido de buscar superar, ou se desvencilhar do mundo representacional que nos afasta do mundo-da-vida, limitando nossa relação com as coisas a camadas de significação predicativas. A Husserl (2012a) incomodava nossa impossibilidade de conhecer as coisas, devido, em parte, à substancialização e à naturalização que orientava a vida cotidiana e, para ele, à própria constituição das ciências modernas. Para o autor, a consciência intencional deveria ser a medida da constituição do mundo, e não os discursos prévios baseados nas coisas, o que também ganhou ares idealistas, em especial em torno das “Ideias”, livro fundamental da década de 1910 (Husserl, 2006). Para ele, a explicação objetiva do mundo e das coisas medeia nossa compreensão e nos afasta das coisas como elas realmente são.

Podemos compreender melhor tal crítica ao considerarmos, por exemplo, como organizamos o currículo escolar. Ao assumirmos as disciplinas como campos de conhecimento, partimos da fragmentação que não se sustenta na realidade. Tencionando essa ideia, Oliveira, Aguiar e Moura (2024) propõem pensar o currículo a partir da tríade: currículo, lugaridade e *Daisen*-aprendiz (inspirado no conceito desenvolvido por Oliveira (2022), a partir de Heidegger, em sua tese). Esses elementos se fundem ao mesmo tempo em que se diferem. O *Daisen*-aprendiz vive entre o currículo planejado e o vivido, buscando incorporar o acontecer relacional do modo de ser-no-mundo como parte integrante do currículo.

Afinal, o mundo não é alternadamente geográfico, histórico, biológico, químico, físico etc., mas criamos essas representações baseadas no argumento da objetividade e da própria classificação das ciências. Como podemos passar qua-

renta e cinco minutos encarando o mundo do ponto de vista geográfico e, nos próximos quarenta e cinco minutos, falarmos dele como mundo biológico? Essa objetivação é desconcertante para as crianças e para os adolescentes que ainda não foram formatados, como nós, na fragmentação objetiva e, por isso, os longos anos de banco escolar são necessários para converter a intuição integralmente fenomênica do mundo nesses vários mundos objetivados.

O ensino da língua é outro bom exemplo, pois nossa linguagem não é uma sucessão de regras gramaticais ou de ordenação de sujeito e objeto. A língua é a própria expressão do ser – onde habitamos, já nos dizia Heidegger (2008) e outros tantos autores e autoras. Como podemos isolar o estudo ou o ensino da língua de seus contextos fundantes, qual seja, a própria experiência do mundo? A linguagem só faz sentido na experiência e na existência de ser-e-estar-no-mundo, corporalmente situada (Merleau-Ponty, 2012). Ela funda o mundo, não existindo sem ele. E que mundo é esse? Não o mundo da ciência positiva, das diferentes ciências, mas o mundo-da-vida, aquele que é o próprio solo existencial, em que estamos lançados de uma única e avassaladora maneira: em sua inteireza fenomênica, em sua aparição.

A base da crítica, portanto, é que, antes das abstrações ou elaborações representacionais do conhecimento científico, nós já estamos no mundo, enquanto mundo-da-vida. O *Lebenswelt* denota o mundo tácito, imediato, antepredicativo que, por isso mesmo, também envolve a atitude natural, pois somos nele, indistintamente. Ele é simultâneo à nossa própria existência, nem antes nem depois. Para Husserl (2012a), é a investigação de tal mundo-da-vida de onde a ciência objetiva retira todo seu material, e não é aí que reside a problemática; a questão é que ela o faz representando-o e, nesse processo, substantivando-o, o que acarreta o afastamento de sua forma essencial, que só é acessível na experiência intuitiva que envolve o estar-imediatamente lançado e, ao mesmo tempo, o processo transcendental que não limita nem à imanência, nem à transcendência: atitude fenomenológica.

Mas o problema é que a ciência objetiva teve tanto sucesso e transformou tanto nossa vida que provocou nosso paradoxal afastamento deste mundo tácito. Então, não olhamos mais para uma árvore e vemos uma árvore: vemos sua representação. Pensamos em uma cidade e perguntamos: o que tem lá? “Não pergun-

tamos o que ela é?”. Trocamos o sentido das coisas (o ser) pela sua representação ou função (o ter), e passamos a guiar nossa vida e nosso conhecimento por uma excessiva racionalização objetivadora.

Qual caminho você faz todos os dias para ir ao trabalho, à escola, à sua casa ou a qualquer outro lugar rotineiro? Aquele mais agradável, ou o mais otimizado em termos de tempo e custo? Ao conhecer um novo lugar, busca variar as maneiras de chegar lá, sentindo-o por vários ângulos, descobrindo o bairro ou seu entorno, ou procura identificar o caminho mais rápido, fácil e eficiente e, então, passa a executá-lo mecanicamente? Essas pequenas ações cotidianas podem ser expressão do afastamento do mundo-da-vida, passando pela naturalização objetivadora das coisas. Não seria algo parecido o que fazemos na escola, ao promovermos a racionalização que descontextualiza e descentra a experiência social e cultural dos estudantes, caso se neguem suas experiências e outras formas de conhecimento, pautando-o na linguagem científica oriunda das ciências? Não seria essa uma maneira sistemática de afastamento do mundo-da-vida, seja por repreendê-los por utilizarem conhecimentos adquiridos tacitamente, fazendo-os trocá-los pelo conhecimento objetivo das ciências, seja por retirá-los literalmente, colocando-os por horas em um ambiente controlado, no qual há a docilização dos corpos e a busca por uma limitação da livre expressão corpórea, artística e intelectual?

## 2. O retorno ao mundo-da-vida como prática fenomenológica

Para a Fenomenologia, o conhecimento é um acontecer fenomênico, ou seja, é relacional e circunstancial (Marandola Jr., 2024). Não é o sujeito cognoscente que concebe o conhecimento, *a priori*, nem é do objeto que emana a sua verdade. O conhecimento é relacional, um acontecer criador.

Merleau-Ponty (1994), filósofo que continuou e desdobrou a inquietação husserliana, reforçou a crítica à ciência objetiva, lembrando a importância da sensação e da percepção para o conhecimento. Mais do que elas, o filósofo francês considerou o corpo como órgão de conhecimento (no que radicalizou e desdobrou considerações presentes em Husserl). Para ele, somente o conhecimento existencial corpóreo era um conhecimento verdadeiro. Isso significa não admitir

a separação mente-corpo, entendendo que, em sua unidade, o ser-lançado-no-mundo só pode conhecer a partir de sua condição carnal circunstancial.

Ser-lançado-no-mundo significa justamente o acontecer fenomênico do conhecimento: o mundo nos invade ao mesmo tempo em que estamos nele. Mas não apenas como epistemologia – há um componente ontológico fundamental que atrela o conhecer ao ser e, por essa via, recobre um sentido existencial importante em parte da tradição fenomenológica. A condição de ser-no-mundo é, portanto, a condição necessária para o retorno ao mundo-da-vida, como “busca das coisas nelas mesmas”. Contudo, como as coisas podem se revelar nelas mesmas, em especial em processos educativos?

Se a educação escolar e o conhecimento objetivo contribuem para o afastamento do mundo-da-vida, para retornarmos a ele temos que suspender, ou colocar em questão nossos conhecimentos prévios, para poder percorrer o caminho da construção de sentidos (Ales Bello, 1998), o que pode implicar reaprender as coisas pelo que elas se apresentam na experiência corpórea. Aqui, mais uma vez, podemos retomar a fenomenologia de Goethe, pois ele já propunha um olhar livre de julgamento, afirmando que o olhar conduz nosso pensamento para algo que já estamos buscando, limitando a nossa relação com o fenômeno, em suas palavras: “Este caminho de considerar e julgar as coisas vistas é completamente natural e tão fácil quanto necessário. Mas também nos faz suscetível a milhares de erros que podem envergonhar e amargar nossas vidas” (Goethe, 2010, p. 19). Portanto, a proposta é de olhar como se fosse a primeira vez, perguntando-se sobre o sentido e a natureza das coisas como elas são, sem concepções ou pré-explicações.

Na escola, isso pode ser feito por inverter a concepção do conhecimento (ele não está com o professor e será passado aos alunos) e pela condução da introdução de qualquer elemento novo. Em vez de partir da história e do conhecimento objetivado, construir os conhecimentos sempre a partir da experiência. Em vez de descartar o saber tácito da experiência, fazer dele o sentido próprio do questionamento sobre a natureza das coisas.

Davim e Marandola Jr. (2016) propuseram uma prática geográfica fenomenológica de campo, pautada na arqueologia fenomenológica, na intersubjetividade e na experiência imanente. Segundo os autores, estar em campo seria a

abertura para o estudante, pelo lugar, em circunstância, vivenciar um movimento libertário de abertura para o sentir, o observar, o tocar, o interagir, o registrar e o apreender livremente, orientados pelas primeiras intuições oriundas da própria mobilidade e deambulação dos estudantes. Essa prática de campo inverte a lógica de preparação que esgota, previamente, os conhecimentos necessários para o melhor “aproveitamento” da atividade, colocando a experiência direta, fruto da exposição, como disparador da aprendizagem, ficando a problematização e o estudo dos temas que surgem a partir das sensações do campo para o segundo momento, de retorno à sala de aula.

Haverá, sem dúvida, a defesa da ciência objetiva: “Como não vou ensinar as equações matemáticas, ou os grandes fatos da história, ou a mitose e a meiose, ou a Guerra Fria?” No entanto, não se trata de conteúdos, mas de uma prática pedagógica, ancorada em uma concepção do conhecimento como epistemologia e ontologia que não cede nem ao sensualismo nem ao racionalismo, para usar as expressões de Cassirer (2021). O que a fenomenologia husserliana critica é a concepção do conhecimento do positivismo e do naturalismo (e suas reverberações subjetivistas e objetivistas) que resultam no afastamento existencial (ou ontológico) do mundo-da-vida – resultando em interdições ao acesso às essências: demanda necessária a uma fenomenologia transcendental (Husserl, 2012a).

Não se trata de uma “cruzada” contra o saber sistemático das ciências. Husserl (2012) afirma, de maneira direta, que o mundo-da-vida é o material básico com o qual trabalham as ciências objetivas. A diferença é de perspectiva do conhecimento e de uma mudança de eixo no que se refere à origem e à essência do conhecimento: em vez de estar no objeto, ele está na relação, nesse acontecer fenomênico, e isso impacta diretamente a maneira como constituímos nossas práticas pedagógicas e como tratamos o conhecimento tácito, da experiência, e o próprio conhecimento científico.

Tal mudança de perspectiva resulta no questionamento da hierarquia dos conhecimentos constituída pelo pensamento moderno que é reproduzida nas escolas. Precisamos, urgentemente, quebrar tal hierarquia (o que tem sido ecoado/buscado pelas epistemologias feministas, pelos estudos de enfrentamento à colonialidade, pelos estudos culturais, pela filosofia crítica da raça, pelas filosofias afro-brasileiras e afrodiaspóricas, pelo pensamento queer, pelas epistemologias

indígenas e tantos outros movimentos contemporâneos), o que pode ser feito na senda aberta pela situacionalidade que o mundo-da-vida pode desempenhar como solo originário de uma prática pedagógica fenomenológica.

### 3. Princípios de uma pedagogia fenomenológica

A crítica fenomenológica do conhecimento, tal como iniciada por Husserl, reverberou de diferentes maneiras ao longo destes quase 130 anos, construindo pontes e distinções entre algumas fenomenologias pré-Husserl. Ricœur (2009, p. 8) fala de “uma memória que a insere no passado da filosofia ocidental”, ligada ao sentido leibniziano e kantiano de fenômeno – *Erscheinung* –, como as de Goethe, Kant-Cassirer e Hegel, e os diferentes caminhos que ela tomou a partir de seus continuadores, na filosofia ou fora dela.

Essa riqueza e, ao mesmo tempo, cenário cheio de bifurcações, pode ser atribuído a três fatores principais: as características da obra e da filosofia de Husserl, que foi composta por começos e recomeços, que se reconstruiu várias vezes, como afirma Ricœur (1950) e, simultaneamente, por um esforço sistemático de reorientação da própria Filosofia (que, para ele, seria Fenomenologia Transcendental), além da característica heterodoxa da Fenomenologia, que não constitui um sistema, no sentido estrito que o termo possui em Filosofia, podendo ser melhor entendida como princípios, atitude, pensamento e de tantas outras formas/nomeações que recebeu ao longo do tempo. Não por acaso, muitos defendem que se trataria de fenomenologias, no plural, devido à diversidade de caminhos e possibilidades compartilhadas pelos praticantes da tradição ou movimento fenomenológico (Ricœur, 2009).

Essas características fazem com que muitas pedagogias desenvolvidas e praticadas ao longo do século XX apresentem traços de princípios fenomenológicos ou apontem para direções muito próximas, mesmo que não necessariamente respaldadas por um aprofundamento em alguma fenomenologia específica. Tais perspectivas podem reforçar-se mutuamente, na medida em que, coerente com a proposta fenomenológica, o solo comum seja o mundo-da-vida, e não um conjunto de conceitos pré-dados que “pairam” no ar.

Essa busca apareceu nas teorias pedagógicas, ao longo do século XX, atre-

ladas à ideia de experiência. Embora com conceitos distintos, autores de diferentes perspectivas filosóficas buscaram enfatizar práticas pedagógicas voltadas para um tipo de conhecimento que se contrapunha ao racionalismo abstrato e objetivista – motivo pelo qual defenderam lançar mão da experiência (Oliveira; Moura; Marandola Jr., 2024).

O educador Célestin Freinet (1896 – 1966), por exemplo, observou que os livros e materiais didáticos a que as crianças tinham acesso não despertavam nelas interesse, por ser algo afastado de suas realidades. Então, ele propôs as aulas-passeios, nas quais os alunos saíam para experimentar o mundo e pesquisar aquilo que lhes chamava atenção, pois “a experiência pessoal é o primeiro passo para a pesquisa científica” (Freinet; Salengros, 1977, p. 13). Assim, a pesquisa e as práticas pedagógicas deveriam ser baseadas nas experiências de mundo.

O pragmatista estadunidense Jonh Dewey (2011) defendeu a centralidade da experiência como fundamento da própria aprendizagem e do conhecimento. A educação, para ele, envolvia a organização das experiências (pessoais e coletivas, relacionadas ao ambiente) como fonte de aprendizagem para a preparação do futuro, o que ele denominou de princípios de continuidade e de interação. No entanto, a experiência não é apenas o ponto de partida, mas também o de chegada em sua perspectiva, assumindo que ela não transforma apenas o indivíduo, mas também o próprio mundo – no qual residiria seu caráter eminentemente político. Mas, para isso, a escola deveria oferecer experiências significativas (não artificiais), que permitissem o desenvolvimento do estudante de maneira situada e autêntica, diante de problemas concretos a serem enfrentados e resolvidos.

A perspectiva de Paulo Freire também possui traços fenomenológicos, especialmente no que se refere às suas leituras dos existencialistas franceses e da ontologia da relação de Martin Buber (2001). A partir deles, o sentido dialógico da educação tem grande centralidade na perspectiva freiriana, pois “a palavra atesta a existência humana, sendo a linguagem donde brota a dialogicidade que se manifesta no encontro dos entes plenos, íntegros, corpo-alma” (Todaro; Damiano, 2020, p.85). É fundamentada nessa ideia e porque trata do ser humano no mundo, do existencial e do diálogo Eu-Tu-Nós (inspirado em Buber) que os autores Monica Todaro e Gilberto Damiano (2020) defendem que a abordagem de Freire seria fenomenológica (de fato, Freire foi leitor de autores como Sartre, Buber,

Merleau-Ponty, Marcel e Heidegger), sendo explícitos, em algumas passagens, conceitos que ele reteve e reelaborou a partir deles. Freire (1987) busca situar o ser-no-mundo-com-o-outro, colocando os alunos como sujeitos não somente de seu processo de aprendizagem, como também da história, construindo uma perspectiva encarnada, situada e dialógica. Para o autor, a tomada de consciência é fundante da educação libertadora: “a consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo” (Freire, 2000, p. 41).

Os apontamentos de Felipe Aguiar e Tiago Moreira (2021) também contribuem para a compreensão fenomenológica de Paulo Freire. A partir do diálogo entre a obra de Freire e Sartre, os autores propõem uma educação situada pautada na concepção de liberdade sartreana. Eles defendem que as ideias freirianas de autonomia e liberdade que o levam à proposição de uma educação que situa o ser-no-mundo têm traços de seu diálogo com o sentido de liberdade do filósofo, pois o “ser-em-situação é pura liberdade. Sendo em-situação o ser torna-se situado” (Aguiar; Moreira, 2021, p. 88).

Além de tais perspectivas, podemos identificar iniciativas sistemáticas de construção de pedagogias ou de práticas fenomenológicas, que, se não chegam a conformar uma “escola”, oferecem diferentes possibilidades, e possibilidades que têm mostrado potencialidades.

Uma que merece destaque é o longo processo de construção de uma pedagogia fenomenológica liderado por Piero Bertolini, na Itália, cuja primeira obra, “Fenomenologia e pedagogia”, de 1958, é reconhecida como a obra a inaugurar a chamada Escola de Bolonha (Bertolini, 1958). Dedicado a renovar a pedagogia, traz a base husserliana, acrescida de outros autores (como Heidegger, Jaspers, Merleau-Ponty) para a proposição de uma pedagogia centrada na experiência de vivências concretas, defendendo a pedagogia como ciência compreensiva a partir do conceito de práxis educativa como relação intencional e significativa, como proposto em sua obra madura *L’esistere pedagogico* (Bertolini, 1988).

Como mostra Iori (2016), ele retira a pedagogia do campo científico formal, defendendo que a educação é uma experiência concreta que não está limitada à teoria, pois ela é polissêmica e não disciplinar. Para o autor, a pedagogia fenomenológica teria que ser uma alfaiataria científica (*sartoria scientifica*), ou seja, uma prática rigorosa (como propunha Husserl) capaz de articular esse rigor com

sensibilidade, entre teoria e prática, ajustando-se às situações concretas do educar (Bertolini, 1988). O papel do mundo-da-vida nessa alfaiataria é central, como mostra Gris (2006), pois, como correspondente noemático da subjetividade, é o solo de articulação do conhecimento científico com a experiência, possibilitando, assim, uma prática pedagógica fenomenológica voltada para uma origem sempre viva, atenta às renovações e às mudanças políticas de cada tempo e lugar.

Assim, ao pensarmos uma pedagogia fenomenológica, não há caminhos trilhados a serem seguidos, mas possibilidades de construção, a partir de nossas próprias situacionalidades, para construir práticas que sejam emergentes, ou seja, que se elaboram nas relações intersubjetivas no solo do mundo-da-vida. Podemos, portanto, pensar em princípios que, derivados da crítica fenomenológica ao humanismo metafísico e ao conhecimento objetivista e naturalista, bem como das tradições pedagógicas voltadas para a experiência, podem orientar a construção de práticas pedagógicas fenomenologicamente situadas.

Um primeiro princípio que podemos mencionar seria conceber o conhecimento como acontecimento fenomênico que se dá no encontro dialógico e intersubjetivo professor-aluno-mundo. Nesse encontro, as vivências, sensações e subjetividades fazem parte do processo de consciência-mundo, como ensina Merleau-Ponty (2006, p. 174): “há um elo essencial entre sentir e assumir uma atividade diante do mundo exterior, todo movimento se desenrola sobre o fundo perceptivo e toda sensação implica uma exploração motora ou uma atitude de corpo”. Portanto, além de acontecimental, o conhecimento é encarnado e corpóreo, circunstancial e volitivo.

É crucial apontarmos para o papel da vontade na educação. Freinet (2004) nos alertou para essa questão a partir de suas analogias em *Pedagogia do Bom Senso*. Em uma das histórias do livro, ele narra a tentativa frustrada de um menino tentar dar água para o cavalo, sem ele estar com sede, comparando a situação com o nosso sistema de educação que quer ensinar aquilo que as crianças não têm interesse ou vontade de apreender.

Outro pensador da educação, que possui grande lastro na fenomenologia goetheana, Rudolf Steiner (1861–1925), também dedicou muita atenção à Vontade; para ele, a Vontade estava articulada com o sentir e com o pensar. Steiner (2007) afirma que somente se conhecermos a Vontade é que podemos compre-

ender os outros impulsos emocionais. A educação da Vontade se dá a partir da repetição, não uma repetição mnemônica, mas consciente. A consciência na visão da antroposofia, filosofia desenvolvida por Steiner, só pode ser compreendida a partir da ideia de que o corpo é uma totalidade, na qual os aspectos fisiológicos estão intrinsecamente ligados aos psíquicos.

É profunda a discussão sobre o desenvolvimento da consciência em Steiner, mas aqui queremos apenas evidenciar que, para ele, essa tomada de consciência só é possível por meio da interação e das metamorfoses entre os seres humanos-ambiente-eu. Essa ideia coaduna com outro princípio pedagógico fenomenológico que podemos considerar: o sentido experiencial e existencial do conhecimento, enquanto ser-lançado-no-mundo.

Nesse sentido, é importante lembrar que Freire ressaltou que a educação, além de ser um ato político, é também ético e estético, o que aponta para a importância de nos lançarmos no mundo abertos às suas particularidades e sensibilidades. Essas ações se fazem necessárias no ato de observação dos fenômenos, mas também na reflexão sobre o ofício do ser docente que, segundo Jeani Moura (2024), tem dimensões metodológicas, éticas, filosóficas e afetivas que devem ser constantemente revisitadas a partir da práxis reflexiva do ser docente. Além disso, a autora questiona os currículos padronizados e os processos formativos que instrumentalizam a educação, tirando-lhe o caráter libertador. A experiência fenomenológica, em diferentes práticas, é apontada por ela como possibilidade de enfrentamento desse cenário.

Por fim, a questão da liberdade para pedagogia fenomenológica é importante, pois liberdade e autonomia partem da apropriação do conhecimento, como conhecimento vivo. Em nosso sistema bancário de educação, os conhecimentos nos são passados, e não trocados ou experienciados, além disso eles vêm em forma de definições. Essas são fechadas, como dadas. São feiuras, porque escondem as bonitezas do mundo (para usar uma expressão de Manoel de Barros e Paulo Freire), impossibilitam o pensar vivo. Se apropriar do conhecimento de maneira liberta pressupõe que ele possa ser modificado, ressignificado, porque o que é vivo está em constante metamorfose.

Uma pedagogia fenomenológica pode promover a articulação e a integração (circularidade) da tradição com o vir-a-ser, da memória com o projeto. Nesse

sentido, talvez ainda haja um papel humanista remanescente, que se ligue menos ao iluminismo racionalista e mais à perspectiva de outras epistemologias que se contrapõem à cisão ontológica natureza-cultura da Modernidade. Como ensina o mestre Krenak (2024, n.p.): “fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ela é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade”. Esse sentido não hierárquico evoca outro sentido de humanidade, como sinaliza Rufino (2021, p. 67): “somente o humano não comporta a grandeza e a força do ‘vir a ser’. Ela ainda é uma escola fazedora de perguntas, já que não se fecha ao mundo e advoga uma política de conhecimento que seja poética”.

Trata-se de uma perspectiva que reconsidera a temporalidade a partir do ser-lançado-no-mundo, do ser-com-os-outros, como experiência que emerge e se situa no solo do mundo-da-vida, não como condenação ou repetição objetivista, mas como conjunto de possibilidades que se reinventam continuamente.

Podemos pensar práticas pedagógicas orientadas por tais princípios?

Os princípios arrolados podem ajudar a repensar o sentido da escola e a subverter sua condição enquanto instituição normatizadora do conhecimento e do afastamento sistemático do mundo-da-vida. Reconhecer a difícil tarefa como educadores em um sistema no qual somos instruídos a sermos corpos dóceis nos permite buscar habitar as frestas: as existentes e as a serem criadas.

Pensar princípios de uma pedagogia e prática fenomenológica tem o intuito de esperar com aqueles que veem na educação possibilidades de transgressões, na direção de uma educação transformadora. Gris (2006) destaca o sentido político potente da pedagogia fenomenológica, por justamente colocar em confronto o “hábito” naturalizado do cotidiano com o solo do mundo-da-vida. Essa potência transformadora busca não apenas reconhecer o afastamento que muitas epistemologias, estruturas e práticas escolares promovem em relação ao mundo-da-vida, mas sobretudo apontar para as possibilidades de seu retorno. Este, no entanto, não é definitivo. Como a própria filosofia husserliana, é composto de começos e recomeços, de trilhas iniciadas e abandonadas, de interdições e de bifurcações.

Cabe aos grupos e às comunidades, nas trajetórias a serem trilhadas, construir nossas próprias possibilidades de habitar as brechas.

## Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Felipe Costa; MOREIRA, Tiago Rodrigues. Liberdade e educação: contribuições de Jean-Paul Sartre e Paulo Freire. **Gavagai – Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 8, n. 1, p. 83-101, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufff.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/view/12428>. Acesso em: 11 set. 2025.

ALES BELLO, Angela. **Culturas e religiões: uma leitura fenomenológica**. Bauru: Edusc, 1998.

ALVES, Pedro M. S. Ontologia e epistemologia nas *Ideen-I* de Husserl e mais além. **Revista Ética e Filosofia Política**, Juiz de Fora, n. 16, v. 2, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/eticaefilosofia/article/view/17690>. Acesso em: 11 set. 2025.

BACH JR., Jonas. A fenomenologia da natureza de Goethe: conexões à educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 30, n. 1, p. 140-158, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3462>. Acesso em: 11 set. 2025.

BERTOLINI, Piero. **Fenomenologia e pedagogia**. Bologna: Malipiero, 1958.

BERTOLINI, Piero. **L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata**. Scandicci: La Nuova Italia, 1988.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução Newton Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Tradução Sérgio Lamarão e Arnaldo M. da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

DAVIM, David E. M.; MARANDOLA JR., Eduardo. O pensamento fenomenológico na educação geográfica: caminhos para uma aproximação entre cultura e ciência. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 26, p. 684-713, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufff.edu.br/index.php/CADENDEO/article/view/12428>.

pucminas.br/geografia/article/view/p.2318-2962.2016v26n47p684. Acesso em: 11 set. 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FERRAZ, Maíra Kahl. **Contribuições do método morfológico e da estética de Johann Wolfgang Goethe para epistemologia da geografia**. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1095601>. Acesso em: 11 set. 2025.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. Tradução J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, Celestin; SALENGROS, R. **Modernizar a escola**. Lisboa: Dinalivro, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000.

GOETHE, Johann Wolfgang von. The experiment as mediator of object and subject. *In Context*, New York, p.19-23, 2010. Disponível em: <https://www.natureinstitute.org/article/goethe/experiment-as-mediator-of-object-and-subject>. Acesso em: 11 set. 2025.

GRIS, Roberto. Mondo-della-vita. *In*: BERTOLINI, Piero (ed.) **Per un lessico di pedagogia fenomenologica**. Trento: Erickson, 2006. p. 169-174.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução Marcia Schuback. Petrópolis: Vozes, 2008.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

HUSSERL, Edmund. **Ideais para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. 3. ed. Tradução Márcio Suzuki. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

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

HUSSERL, Edmund. **Renovación del hombre y la cultura: cinco ensayos**. Tradução Agustín Serrano de Haro. Barcelona: Anthropos, 2012b.

IORI, Vanna. Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini. **Encyclopaidea**, v. 20, n. 45, p. 18-29, 2016. Disponível em: <https://encp.unibo.it/article/view/6334/6105>. Acesso em: 11 set. 2025.

KRENAK, Ailton. “Temos que ter a coragem de ouvir a Terra”. Entrevistadora: Maria Victória Oliveira. **Casa Comum**. Disponível em: <https://revistacasacomum.com.br/temos-que-ter-a-coragem-de-ouvir-a-terra-afirma-ailton-krenak/>. Acesso em: 17 set. 2024.

LIMA-PAYAYÁ, Jamille da S. Docência Payayá: educação indígena e geografia para a alteridade. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 33, n. 73, p. 434-450, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/geografia/article/view/30333>. Acesso em: 11 set. 2025.

MARANDOLA JR., Eduardo. **Ensinar-aprender fenomenologia: trilhas de um pensar e de um fazer**. Teresina: Cancioneiro, 2024.

MARANDOLA JR.; Eduardo; LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva. Qual humanismo para a Geografia Humanista? In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; BATISTA, Gustavo Silvano. (org.) **Portais da Terra: contribuições humanistas para a Geografia Contemporânea 1**. Teresina: Ed. UFPI, 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **Ofício na/da docência**: por uma educação sensível à experiência. Teresina: Cancioneiro, 2024.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. **Escola como ponta de lança**: experiências geográficas e modos-de-ser *dasein*-aprendiz. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: [https://pos.uel.br/geografia/wp-content/uploads/2022/12/CE\\_GEO\\_Dr\\_2022\\_Oliveira\\_Larissa.pdf](https://pos.uel.br/geografia/wp-content/uploads/2022/12/CE_GEO_Dr_2022_Oliveira_Larissa.pdf). Acesso em: 11 set. 2025.

OLIVEIRA, Larissa A.; MOURA, Jeani D. P.; MARANDOLA JR., Eduardo. Experiência hermenêutica e modos-de-ser na escola. *In*: BATISTA, Gustavo; MARANDOLA JR., Eduardo; NASCIMENTO, Claudio; PIMENTA, Alessandro (org.). **Educar-se como práxis**: contribuições hermenêuticas para a educação. Teresina: EDUFPI, 2023. p. 147-168.

OLIVEIRA, L. A.; AGUIAR, F. C.; MOURA, J. D. P. Nem mestre, nem aprendiz... *dasein*-aprendiz: pensar o currículo enquanto lugaridade. **Cadernos do PET Filosofia UFPI**, v. 15, p. 120-138, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/pet/article/view/5656>. Acesso em: 11 set. 2025.

PAULA JUNIOR, Antonio F. de. Educação e oralidade na cultura negra no Brasil. **Comunicações**, v. 21, n.1, p. 191-200, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v21n1/2238-121X-comunic-21-01-00191.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

POSSEBON, Ennio Lamoglia. **A teoria das cores de Goethe hoje**. Tese (Doutorado em Design e Arquitetura) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-10052010-144639/publico/Ennio\\_Possebon\\_Tese.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-10052010-144639/publico/Ennio_Possebon_Tese.pdf). Acesso em: 11 set. 2025.

RICOEUR, Paul. Introduction a Ideen I de E. Husserl. *In*: HUSSERL, Edmund. **Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures**. Paris: Gallimard, 1950. p. 11-XXXIX.

RICOEUR, Paul. **Na escola da fenomenologia**. Tradução Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

RUFINO, Luís. **Vence-demanda**: educação e descolonização. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SILVA JUNIOR, Almir F. **A tradição como condição para a formação**: reflexões hermenêutico-filosóficas. *In*: BATISTA, Gustavo; MARANDOLA JR., Eduardo; NASCIMENTO, Claudio; PIMENTA, Alessandro (org.). *Educar-se como práxis: contribuições hermenêuticas para a educação*. Teresina: EDUFPI, 2023.

SIMAS, Luiz A.; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I**: o estudo geral do homem: uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 2007.

TODARO, Mônica de Ávila; DAMIANO, Gilberto Aparecido. *In*: BAPTISTA, Ana M. H., et al. (org.). **Variações fenomenológicas**, formação e arte: contribuições para o campo educativo. Lavras: UFLA, 2020.