

HUSSERL E A FORMAÇÃO DO FILÓSOFO

[HUSSERL AND THE FORMATION OF THE PHILOSOPHER]

Leonardo de Sousa Oliveira Tavares

lsotavares@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0003-0226-9751>

*Bacharel, licenciado e mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba, doutor em Filosofia e pesquisador do Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra, colabora com o Círculo de Estudos Husserlianos e integra o Grupo de Pesquisa em Filosofia, Hermenêutica e Religião (ambos aprovados pelo CNPq). Tem experiência como professor de ensino médio, técnico e superior e é autor do livro *A farsa do ego: ontologia e historicidade em Sartre*, dentre outros artigos publicados em revistas científicas. Atualmente, dedica-se ao estudo de temas e problemas da fenomenologia transcendental, da antropologia filosófica e da filosofia da cultura, principalmente, centrados na Crise das Ciências Europeias de Edmund Husserl.*

DOI: [10.25244/1984-5561.2025.7792](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2025.7792)

Recebido em: 27 de fevereiro de 2023. Aprovado em: 10 de abril de 2023

Caicó, ano 18, n. 2, 2025, p. 201-215

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/1984-5561.2025.7792](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2025.7792)

Dossiê Edmund Husserl



Resumo: Este artigo apresenta algumas implicações do método fenomenológico husserliano que contribuem para a descrição de uma formação filosófica. Para uma análise desse percurso formativo, discutiremos sobre os conteúdos, procedimentos metodológicos e principais objetivos da fenomenologia, determinados a mencionar o potencial formativo dos conceitos mais relevantes das obras publicadas em vida por Edmund Husserl. No decorrer de uma interpretação, principalmente, da *Filosofia Como Ciência de Rígor*, das *Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica*, das *Meditações Cartesianas* e da *Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental*, revisitamos a intencionalidade, a intersubjetividade e o mundo da vida, na condição de conteúdos elementares da fenomenologia, evidenciados por meio da crítica ao objetivismo e da crítica ao reducionismo que são marcas de uma comunidade científica historicamente bem formada. Em seguida, enquanto pilares do método fenomenológico, apontamos a *epoché*, a redução fenomenológica e a retrospectiva histórico-crítica. Por fim, evidenciamos as metas que inspiram uma formação filosófica radical e que motivam o projeto fenomenológico, cuja finalidade é a fundamentação filosófica das ciências, a descrição das essências e a compreensão infindável do mundo da vida.

Palavras-chave: Husserl. Educação. Formação. Método.

Abstract: This article presents some implications of Husserl's phenomenological method that contribute to the description of a philosophical formation. To analyse this formative journey, we discuss the contents, methodological procedures and main objectives of phenomenology, determined to mention the formative potential of the most relevant concepts of the works published during Edmund Husserl's lifetime. In the course of an interpretation, mainly of *Philosophy as a Rigorous Science*, *Ideas for a Pure Phenomenology* and for a *Phenomenological Philosophy*, *Cartesian Meditations*, and *The Crisis of the European Sciences and Transcendental Phenomenology*, we revisit intentionality, intersubjectivity, and the world of life as elementary contents of phenomenology, evidenced through criticism of objectivism and reductionism, which are hallmarks of a historically well-formed scientific community. Next, as pillars of the phenomenological method, we point to *epoché*, phenomenological reduction intertwined and historical-critical retrospective. Finally, we highlight the goals that inspire a radical philosophical education and motivate the phenomenological project, whose purpose is the philosophical foundation of the sciences, the description of essences, and the endless understanding of the world of life.

Keywords: Husserl. Education. Training. Method.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma análise das implicações do método fenomenológico husserliano para a descrição de uma formação filosófica, tendo em vista as suas possíveis contribuições para as ciências da educação. O projeto de Edmund Husserl, tal como se delineia desde as *Investigações Lógicas* (1900/1901) até os escritos tardios reunidos em *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental* (1936), articula-se a partir da exigência de constituir a filosofia como ciência rigorosa e, ao mesmo tempo, como tarefa formativa. Tal exigência não se restringe à especialização do filósofo acadêmico, mas alcança a comunidade científica em seu conjunto, uma vez que Husserl compreende as ciências particulares como ramificações de uma origem comum, por ele designada como “ciência oniabrangente” (HUA VI, p. 430). Nessa perspectiva, a filosofia não se apresenta como disciplina entre outras, mas como o solo originário, no qual se tornam possíveis a unidade, o sentido e a responsabilidade racional do empreendimento científico (HUA XVIII, p. 230-233).

A preocupação formativa que atravessa a fenomenologia husserliana manifesta-se, primeiramente, na escolha e no estatuto de seus conteúdos fundamentais. Conceitos como intencionalidade, intersubjetividade e mundo da vida não operam apenas como temas teóricos isolados, mas configuram o campo originário no qual se evidenciam as estruturas essenciais da experiência. Ao descrever a consciência como intencional, Husserl desloca o foco do conhecimento de um objeto supostamente dado para a correlação viva entre sujeito e mundo. Ao explicitar a intersubjetividade como condição de possibilidade da objetividade, supera-se o risco do solipsismo e evidencia-se o caráter comunitário da validação do saber. Por fim, ao reconduzir a ciência ao mundo da vida, a fenomenologia denuncia o esquecimento do solo pré-científico da experiência, no qual toda teoria encontra sua origem e seu sentido. Esses conteúdos elementares não apenas estruturam a análise fenomenológica, mas delineiam um horizonte formativo no qual o filósofo e o cientista aprendem a reconhecer a inserção histórica, prática e intersubjetiva de seus próprios atos cognitivos.

A explicitação desses conteúdos conduz, de modo consequente, aos procedimentos metodológicos que caracterizam a atitude fenomenológica. A *epoché*, a redução fenomenológica e a retrospectiva histórico-crítica constituem os pilares de um método que não visa à acumulação de resultados, mas a transformação do olhar. A suspensão da atitude natural permite libertar o pensamento das evidências ingênuas sedimentadas pelo objetivismo científico. A redução fenomenológica reconduz o investigador à esfera da subjetividade transcendental, onde se torna possível descrever as essências e os modos de constituição do sentido. Já a retrospectiva histórico-crítica, desenvolvida sobretudo na fase tardia da obra husserliana, amplia o método ao incluir a interrogação genética e teleológica da razão, evidenciando as motivações originárias e os desvios históricos das ciências¹. Esses procedimentos, longe de se configurarem como técnicas formais,

¹ Para a efetividade do desenvolvimento de uma pedagogia fenomenológica, a atuação do professor deve integrar as três vias para a fenomenologia desenvolvidas por Husserl, pois as vias cartesiana, psicológica e ontológica se complementam e contribuem para aprofundamentos sucessivos do aprendizado e da fundamentação do conhecimento. “O percurso cartesiano só tem eficácia pedagógica quando a *epoché* universal realizada junto com ele é, subsequentemente, dividida em múltiplas *epoché* através do caminho psicológico, até que, finalmente, este último é ampliado para incluir a dimensão intersubjetivo-histórica, evoluindo, assim, para uma via metódica baseada na ontologia do mundo da vida” (Staiti, 2012, p. 52, tradução nossa).

instauram um exercício contínuo de autorreflexão que possui claras implicações pedagógicas e formativas.

Por fim, a articulação entre conteúdos e método orienta-se por metas filosóficas que conferem unidade e direção ao projeto fenomenológico. Entre elas, destacam-se a fundamentação filosófica das ciências, a descrição eidética das essências e a compreensão infindável do mundo da vida. A fenomenologia não busca fornecer um sistema fechado de verdades, mas instaurar um movimento rigoroso e interminável de esclarecimento do sentido. A formação filosófica inspirada por esse projeto exige, portanto, a disposição para a crítica radical do objetivismo e do reducionismo, bem como o compromisso ético com a autorresponsabilidade da razão². É nesse horizonte que emerge a figura do filósofo como “funcionário da humanidade” (HUA VI, p. 15), incumbido de manter viva a tarefa de fundamentar o saber e de resgatar o sentido humano das práticas científicas.

Diante disso, este artigo desenvolve sua análise em três momentos articulados. Inicialmente, revisitam-se os conteúdos fundamentais da fenomenologia, enquanto elementos centrais de uma formação filosófica. Em seguida, examinam-se os procedimentos metodológicos que sustentam a atitude fenomenológica, com ênfase na *epoché*, na redução fenomenológica e na retrospectiva histórico-crítica. Por fim, são explicitadas as metas que orientam o projeto husserliano e que permitem compreender a formação do filósofo como um percurso de rigor, criticidade e abertura infinita ao sentido. Ao explorar esse potencial formativo da fenomenologia transcendental, pretende-se contribuir para um campo ainda pouco desenvolvido na literatura filosófica em língua portuguesa, ressaltando a relevância pedagógica de um pensamento que concebe a filosofia como uma tarefa vital e historicamente responsável.

2 APRENDIZADO A PARTIR DA INTENCIONALIDADE, DA INTERSUBJETIVIDADE E DO MUNDO DA VIDA

Em vez de se apresentar como um corpo doutrinário fechado, a fenomenologia husserliana organiza-se a partir de conteúdos essenciais que emergem da própria vivência intelectual (HUA II, p. 31). Esses conteúdos não operam como teses dogmáticas, mas como eixos descritivos que orientam a investigação do sentido tal como ele se constitui na vida consciente. Entre eles, destacam-se a intencionalidade, a intersubjetividade e o mundo da vida, compreendidos não como conceitos isolados, mas como momentos correlativos de uma mesma problemática transcendental. Articulados, esses conceitos tornam possível a evidenciação das essências, na medida em que

² Conforme a distinção empreendida por Peixoto, a educação em Husserl é concebida como “formação” e não como “instrumentalização”, pois o ato de instrumentalizar promove a tecnificação da ciência, através da transmissão de um saber impessoal derivado de teorizações objetivistas muito criticadas por Husserl. “Instrumentalizar é, portanto, o ato de transformar uma atividade que é eminentemente humana [a atividade de ensinar], expressão de criação, liberdade, sensibilidade, criticidade e autonomia em um meio técnico, objetivo e calculista. A atividade educativa assim orientada perde sua humanidade, reduz-se a uma coisa, um instrumento, reifica-se e perde sua capacidade de inventividade. Já a formação é entendida como um processo humanizador, um devir civilizatório, uma humanização do homem e do mundo” (Peixoto, pp. 500-501).

descrevem as condições de possibilidade segundo as quais algo pode aparecer como dotado de sentido para uma consciência.

Fenomenologicamente, constata-se que os atos conscientes não existem senão em relação às coisas, de acordo com a experiência posicional do corpo vivido (*Leib*), no convívio com outros sujeitos e no interior de um mundo compartilhado. É nessa inter-relação originária que se manifesta a função da intersubjetividade, uma vez que o mundo compreendido pela consciência se constitui como mundo para todos. O solo do mundo consolida-se a partir da comunidade dos sujeitos, no reconhecimento, por apercepção analógica, do outro ego (HUA I, pp. 147-153). Um outro sujeito, um outro corpo dotado de consciência, desponta na experiência comum da natureza e da cultura, enquanto o mundo da vida se evidencia como estrutura geral e invariante do mundo efetivo. Em conjunto, esses elementos formam uma articulação originária por meio da qual o sujeito aprende, se relaciona e se desloca por camadas fundamentais da realidade.

A intencionalidade ocupa, nesse contexto, um lugar decisivo. Ao caracterizar a consciência como sempre consciência de algo, Husserl desloca a investigação filosófica da busca por objetos substanciais para a análise das correlações entre atos conscientes e seus correlatos intencionais. Esse deslocamento não implica a negação da objetividade, mas a sua reinscrição no campo das experiências vividas, onde o sentido se dá antes de qualquer formalização teórica. A intencionalidade não descreve, portanto, um atributo psicológico da mente, mas a estrutura originária segundo a qual mundo e consciência se coimplicam. Refletir sobre a intencionalidade é ponderar sobre a raiz das relações cognitivas, entre as quais se encontra uma das mais decisivas, a relação que se estabelece entre quem ensina e quem aprende.

A intencionalidade manifesta-se como um processo de constituição (HUA III/1, pp. 68-69), responsável por conferir sentido às coisas do mundo. Sem as relações intencionais que se estabelecem entre a humanidade e o mundo, as coisas seriam como se não fossem. Um ensino voltado à formação filosófica deve, por isso, encorajar o estudante a familiarizar-se com a intencionalidade como conteúdo basal da atitude fenomenológica. “Uma atitude reflexiva e analítica, a partir da qual se busca fundamentalmente elucidar, determinar e distinguir o sentido íntimo das coisas, a coisa em sua “doação originária”, tal como se mostra à consciência” (Tourinho, 2010, p. 381). Nesta formação, o objeto do conhecimento não se apresenta jamais como uma instância plenamente esclarecida, mas exige sucessivas visadas e revisitações, por meio das quais o estudante progride no desvelamento consciente de algo que permanece, por princípio, inesgotável.

Em linhas gerais, essa formação radical parte do reconhecimento do lugar que o sujeito ocupa no “mundo pré-reflexivo da experiência cotidiana” (Østergaard; Dahlin; Hugo, 2008, p. 96, tradução nossa). A partir da evidenciação desse solo, fortalece-se a compreensão de que a intencionalidade sempre se dirige a determinadas perspectivas do objeto de conhecimento. Reconhecer o horizonte a partir do qual se conhece é condição indispensável para a fundamentação de um saber cuja validade só pode ocorrer no mundo daquele que conhece. Trata-se de um processo de aprendizagem centrado na pessoa considerada em suas múltiplas dimensões (HUA IV, pp. 173-211). Nesse sentido global da existência humana, a intencionalidade traz implicações pedagógicas decisivas para a formação humana do cientista e do filósofo, pois convoca uma postura ativa e pessoal diante dos conteúdos disciplinares. Não se trata de apresentar o saber como algo simplesmente dado, mas de possibilitar o encontro do estudante com saberes que se atualizam no interior da sua própria vida consciente.

Todo saber é vivido no ato do aprendizado. A recepção intencional de um conteúdo é necessariamente ativa, pois o insere no fluxo das experiências daquele que o apreende. É a partir da vivência prévia que o sujeito efetiva o conhecimento conforme o seu mundo circundante. Por essa razão, nenhum conhecimento abstrato deve ser isolado de seu contexto existencial. Torna-se

crucial “equilibrar a predominância de explicações conceituais abstratas, conectando o conhecimento abstrato ao ser e ao agir no mundo como base para uma compreensão genuína” (Østergaard: Dahlin; Hugo, 2008, p. 97, tradução nossa), a fim de preservar uma unidade viva que articule os saberes produzidos pela comunidade científica e lhes confira sentido racional. O ensino filosófico e científico deve, assim, enfatizar o caráter processual da atividade científica, evitando apresentar o conhecimento como um produto acabado.

Fenomenologicamente, a aprendizagem é compreendida como uma realização (*Leistung*). O conteúdo não é transmitido como um conjunto de dados objetivos a serem depositados na consciência do estudante. No decorrer da formação fenomenológica, é a própria consciência que transforma esses conteúdos em aprendizado, ao estabelecer novas conexões com o fluxo das suas experiências. Cabendo ressaltar que, no processo, o estudante não recai em um mero descriçionismo empírico, ou confunde a descrição da experiência com a forma da experiência³. No processo formativo, o filósofo não orienta o aspirante por um caminho intencional previamente determinado, mas busca garantir-lhe a capacidade e a segurança necessárias para conduzir as suas próprias investigações, de acordo com as suas disposições e objetivos.

Essa estrutura intencional conduz necessariamente ao problema da intersubjetividade. A validade objetiva do conhecimento não pode ser assegurada a partir de um sujeito isolado, mas exige a consideração das múltiplas perspectivas a partir das quais o mundo é experienciado. A intersubjetividade aparece, assim, como condição transcendental da objetividade, uma vez que é no horizonte da comunidade de consciências que os sentidos se estabilizam, se confirmam e se tornam comunicáveis. Ao tematizar esse domínio, a fenomenologia supera tanto o solipsismo quanto evita a recaída em psicologismo, sem recorrer a reducionismos naturalistas ou historicistas.

Pensar a intersubjetividade em seu alcance pedagógico é pensar a constituição do conhecimento compartilhado. Se o conhecimento validado é necessariamente intersubjetivo, a educação fenomenológica deve valorizar a dimensão comunitária do saber. É no convívio e na troca entre os sujeitos que a objetividade se constrói, por meio da atuação da comunidade de mônadas (HUA I, pp. 149-156). O reconhecimento mútuo torna-se, assim, pressuposto da validação coletiva do conhecimento, o que implica práticas educativas orientadas pelo diálogo, pela colaboração e pela crítica recíproca. Se o método fenomenológico parece um mergulho na consciência individual, a intersubjetividade revela que esse mergulho ocorre em um oceano, no qual a validade de cada experiência depende das correlações que a sustentam.

Por fim, a noção de mundo da vida explicita o solo pré-teórico no qual se enraízam tanto a intencionalidade quanto a intersubjetividade. O mundo da vida designa o horizonte de evidências práticas, históricas e culturais que precede e sustenta a atividade científica. Longe de ser um resíduo impreciso a ser superado, ele constitui a fonte originária de sentido que a ciência tende a obscurecer ao privilegiar idealizações e modelos formais. A recuperação fenomenológica do mundo da vida não visa a um retorno nostálgico ao imediato, mas à elucidação crítica das condições de possibilidade do próprio saber científico. Ao introduzir o conceito de mundo da vida, Husserl buscou alertar para uma inversão característica da modernidade, na qual o mundo da experiência vivida é substituído pelo mundo das idealidades. Nesse processo, o cientista deixa de partir da experiência para modelá-la teoricamente e passa a conferir estatuto de realidade ao próprio modelo.

³ Estes são problemas decorrentes da fenomenografia, uma abordagem qualitativa dos contextos de ensino e aprendizagem. Para uma análise de como a fenomenologia torna-se um fundamento necessário para o desenvolvimento da fenomenografia, cf. Stolz, Steven. *Phenomenology and phenomenography in educational Research. A critique*, Educational Philosophy and Theory, 2020, pp. 7-14. Na condição de ciência das essências fenomênicas, a fenomenologia apresenta um projeto amplo e bem embasado, no qual a fenomenografia pode ser inserida com os seus estudos específicos sobre as variações das experiências e compreensões dos fenômenos.

Embora esse procedimento obscureça o fundamento ontológico do conhecimento, o mundo da vida permanece relativo a cada sujeito ou comunidade, conservando, contudo, uma estrutura geral invariante (HUA VI, pp. 141-145) que torna possível o reconhecimento de um mundo compartilhado. Ainda que permaneça oculto em sua função de doador de sentido, o mundo da vida é autoevidente e convoca continuamente ao retorno à experiência.

A centralidade do mundo da vida explicita, por fim, um ideal fenomenológico da educação orientado à superação da fragmentação do conhecimento e da alienação do estudante. Ao reconhecer que o saber científico é uma “roupagem de ideias” ajustada à realidade vivida (HUA VI, p. 52), a educação passa a valorizar a leitura do mundo como condição do aprendizado teórico. A experiência deve anteceder a formalização conceitual, conectando os saberes abstratos ao cotidiano dos estudantes e preservando o caráter vivido da ciência. Somente assim a formação filosófica pode conduzir da consciência ingênua à consciência crítica, promovendo a autorresponsabilidade e a inserção histórica do sujeito no mundo que ele próprio ajuda a constituir.

3 A ESPINHA DORSAL DE UM MÉTODO MOVENTE

Para fundamentar o conhecimento de modo seguro, concretizando o ideal de ciência de rigor, a fenomenologia compreende em seu cerne três procedimentos metodológicos: a *epoché*, a redução fenomenológica e a retrospectiva histórico-crítica. Tratamos aqui do modo a partir do qual se evidencia a intencionalidade, na condição de meio originário de tornar consciente as coisas do mundo. Por sua vez, a intersubjetividade, enquanto meio de constituir o mundo onde nos relacionamos com os outros, vivemos comunitariamente e experienciamos as formas mundanas, e o próprio mundo da vida, em seu caráter de horizonte pré-científico de aspectos invariantes e relativos da vida cotidiana. A *epoché* suspende a atitude natural para que, na atitude fenomenológica, as relações e as trajetórias intencionais sejam explicitadas. A redução fenomenológica reconduz o fluxo da consciência para a unidade de sentido do mundo, no qual as coisas deixam ser vistas simplesmente como dados para serem analisadas como fenômenos. Por fim, a análise histórico-retrospectiva visa identificar as experiências originais, as metas da razão e a história interior da ciência radicada no mundo da vida. Destes conceitos centrais do método fenomenológico husserliano podemos extrair implicações significativas para a educação⁴.

A *epoché* é o procedimento metódico fundamental da fenomenologia husserliana. Ela consiste na suspensão do juízo acerca da existência factual do mundo exterior. Por meio desse

⁴ No artigo, focamos na formação fenomenológica dos estudantes. Para uma abordagem fenomenológica da pesquisa educacional, cf. Creely, Edwin. ‘Understanding things from within’. A Husserlian phenomenological approach to doing educational research and inquiring about learning. *International Journal of Research & Method in Education*, 2016, pp.8-13. Nas páginas indicadas, Creely apresenta um método inspirado na fenomenologia husserliana que se inicia na descrição ontológica da experiência, passa pela redução fenomenológica, desenvolve-se por meio de uma hermenêutica da experiência pessoal e culmina em uma síntese holística dos resultados. A atenção sistemática às experiências vividas dos estudantes, a identificação das essências da vida consciente dos participantes da pesquisa e o exercício hermenêutico de esclarecimento da continuidade entre os textos e o mundo vivido constituem traços centrais dessa abordagem, os quais permanecem operantes na concepção de formação fenomenológica aqui defendida.

gesto, a chamada atitude natural é colocada entre parênteses. Trata-se de uma operação que não implica a negação da realidade. Seu objetivo é recuperar as coisas em sua pura significação e evidência, tal como se dão à consciência intencional. Ao suspender a aceitação ingênua do mundo como um dado pronto e inquestionável, o sujeito desloca o foco da facticidade exterior para a subjetividade transcendental (HUA III/1, p. 65-66). É nesse campo que toda formação de sentido encontra o seu lugar originário. Nele, o mundo não é rejeitado, mas reconquistado enquanto fenômeno, isto é, enquanto correlato intencional da consciência.

No campo pedagógico, a *epoché* produz implicações profundas. Ela transforma a relação entre ensino e aprendizagem. Ao exigir a suspensão de preconceitos, automatismos conceituais e visões dogmáticas sedimentadas pela tradição, a *epoché* instaura um exercício sistemático de pensamento crítico. O estudante passa a questionar aquilo que se apresenta como óbvio ou natural. Abandona, assim, uma postura meramente receptiva. Assume uma atitude reflexiva diante dos conteúdos que lhe são apresentados. Esse distanciamento não implica alienação da realidade. Ao contrário, permite uma admiração mais profunda do mundo. Por esse meio, torna-se possível a transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Tal movimento fundamenta o processo de emancipação do aspirante a filósofo.

Na condição de suspensão viabilizadora das reduções, a *epoché* também se opõe à concepção bancária da educação (Campos; Mesquida; Kira, 2022, pp. 9-14). Ela rejeita a imagem do aluno como um recipiente passivo destinado ao acúmulo de informações. O estudante é reconhecido como um sujeito intencional. É ele quem doa sentido aos conteúdos que estuda. O aprender passa a ser compreendido como uma realização ativa da consciência. Em consequência, a sala de aula deixa de ser um espaço de transmissão unilateral. Ela se constitui como um campo de intersubjetividade, no qual a suspensão de juízos prévios favorece a reciprocidade das consciências. Na sala de aula, o aprendizado emerge como um ato colaborativo, a partir do qual os sujeitos reconstróem coletivamente o seu mundo comum por meio do diálogo. Além disso, a *epoché* reforça a centralidade da experiência vivida. Sustenta-se que a leitura do mundo da vida deve preceder a leitura da palavra. Com isso, evita-se que o conhecimento científico se transforme em uma abstração alienada da realidade concreta do estudante. Em termos pedagógicos, a *epoché* pode ser comparada ao gesto de limpar uma lente embaçada por preconceitos e hábitos intelectuais. Ao suspender a pressa de classificar o que se vê, permite-se que a realidade se apresente com maior nitidez. O estudante deixa de ser um espectador passivo ao tornar-se um investigador consciente do seu próprio olhar⁵.

A redução fenomenológica é um procedimento metodológico fundamental desenvolvido por Edmund Husserl. Da origem latina do termo, *reducere*, podemos inferir uma parcela importante do seu significado fenomenológico: conduzir de volta. Uma das metas da redução é redirecionar o olhar do pesquisador da existência factual do objeto para a subjetividade que constitui o seu sentido. Ela exige a suspensão da atitude natural, entendida como a crença ingênua na realidade como algo dado, para o despertar da atitude filosófica, a partir da qual se acessa o campo originário de toda objetividade e validade (HUA II, p. 43-45). O processo redutivo se desdobra em etapas distintas, entre as quais a redução eidética substitui a consideração de fatos individuais pela apreensão das

⁵ Para ilustrar a valorização da visada fenomenológica de estudantes em formação, apontamos um estudo de caso que exemplifica a aplicação da fenomenologia transcendental em uma análise da experiência escolar de alunos superdotados, cf. Eddles-Hirsch, Katrina. Phenomenology and Educational Research. In: *International Journal of Advanced Research*, Volume 3, Issue 8, pp. 251-260. 2015. Claramente, a análise apresentada objetiva descrever a experiência escolar dos estudantes sem a envolver com a perspectiva externa de qualquer pesquisador, partindo dos relatos de experiências escolares pessoais até os constituintes invariantes que foram tematizados nos mesmos relatos. Nesse caso, as essências foram explicitadas nas estruturas subjacentes das entrevistas que serviram como fenômenos passíveis de investigação.

essências, das estruturas universais e necessárias dos fenômenos. A redução transcendental isola a consciência pura como resíduo fenomenológico, após a suspensão da tese do mundo. E a redução à intersubjetividade transcendental demonstra que o mundo não é uma representação privada, mas um mundo para todos⁶.

No campo pedagógico, a redução fenomenológica subverte o modelo tradicional de ensino. Ela fundamenta práticas voltadas para a autonomia e para a produção de sentido, nas quais o conhecimento deixa de ser concebido como algo a ser transmitido ou depositado para ser compreendido como uma realização da subjetividade do estudante. A redução ensina que aprender é um ato de doação de sentido. Através do aprendizado, o objeto de estudo é constituído a partir do fluxo das experiências vividas de quem ensina e de quem aprende. Em um diálogo com a pedagogia freireana, a redução permite que o estudante efetive a sua própria realidade.

Uma pedagogia por meio da qual educandos e educandas tenham a possibilidade de refletir criticamente sobre a realidade, superar suas visões ingênuas, descobrir-se e conquistar-se como seres históricos e produtores de cultura, capazes de terem consciência de que estão no mundo e precisam “viver despertos para o mundo”, serem “conscientes do mundo e de si mesmos”, como observa Husserl (2012, p. 126) (Campos; Mesquida; Kira, 2022, pp. 9-10).

Ao assumir a atitude fenomenológica, em uma suspensão da consciência ingênua que tende a naturalizar a realidade social, o aluno passa a compreender criticamente a sua situação existencial.

Intersubjetivamente, a redução elucida o ambiente escolar como um espaço comunitário de elaboração do conhecimento. No espaço da sala de aula, o aprendizado ocorre na reciprocidade das consciências e, nesse contexto, o professor não atua como transmissor de conteúdos prontos, na função de transmissor de um sistema abstrato, mas age como um mediador de horizontes⁷. A sua tarefa é auxiliar na clarificação das intenções, incentivando o estudante a explorar as potencialidades de sentido dos objetos do conhecimento. A prática de redução ensina o estudante a reconhecer como o seu próprio olhar participa da forma e da clareza do que é visto. A redução também sustenta o retorno ao mundo da vida como solo originário da significação. Ao denunciar o distanciamento das ciências modernas em relação à experiência cotidiana, Husserl oferece à educação duas exigências básicas. De acordo com os princípios husserlianos, o ensino deve partir das intuições originárias e o saber científico deve ser apresentado como uma ampliação da compreensão da realidade.

Por sua vez, a retrospectiva histórico-crítica (*Rückbesinnung*) é um procedimento capital para a fenomenologia generativa. Ela consiste em um autoestudo radical da razão e da humanidade. Trata-se de um interrogar retrospectivo com a meta de alcançar as fontes originárias das formações de conhecimento, a partir de uma busca do sentido inaugural obscurecido pela sedimentação

⁶ Para uma sequência de definições que articulam progressivamente as reduções eidética, transcendental e fenomenológica, cf. FØLLESDAL, Dagfinn. As reduções de Husserl e o papel que desempenham em sua fenomenologia. *Fenomenologia e existencialismo*. Trad. Cecília Camargo Bartalotti e Luciana Pudenzi. São Paulo: Edições Loyola, 2012. pp.107-113.

⁷ Sobre a possibilidade de constituições variadas das experiências dos estudantes, em um artigo voltado também para a fenomenologia enquanto prática pedagógica libertadora, cf. Muro, Andres. Towards a Liberatory Pedagogy Grounded on a Husserlian Phenomenology. *Inter-American Journal of Philosophy*. Spring, Volume 8, Issue 1. 2017, p. 39.

histórica e pela tecnicização das ciências (HUA VI, pp. 126-145)). Com os desdobramentos desse autoestudo, torna-se possível compreender a história interior da razão e o seu *telos* de autorresponsabilidade. As implicações pedagógicas desse procedimento são decisivas, por desincentivar o ensino meramente transmissivo e valorizar a reelaboração constante do saber científico.

Ao evidenciar os caminhos históricos e experienciados que conduzem à formulação do conhecimento científico, na pedagogia fenomenológica, o ensino passa a ser compreendida como um processo genético de constituição do saber e as teorias deixam de ser apresentadas como produtos acabados. A retrospectiva histórico-crítica é um meio de resistir às categorizações apressadas e ao formalismo abstrato. Ela reconecta a ciência e a história e uma vivência integral. Permite que disciplinas como a Física sejam ensinadas a partir dos horizontes históricos que lhes deram origem. Pedagogicamente, isso se traduz no estímulo à investigação das evidências originárias. Assim, o estudante é incentivado a perguntar pelos fundamentos do conteúdo aprendido. Aprende a buscar compreender o sentido das teorias que estuda. Nesse horizonte, a educação assume um caráter ético. Ela visa formar o indivíduo para a autorresponsabilidade. Desperta a consciência de que cada ser humano é um funcionário da humanidade e, portanto, cabe-lhe a responsabilidade pela manutenção da verdade, da cultura e do sentido histórico da razão.

4 AS PRINCIPAIS METAS DE UMA FORMAÇÃO FILOSÓFICA FENOMENOLÓGICA

A busca pela fundamentação filosófica das ciências constitui um dos pilares centrais da fenomenologia husserliana. Desde seus primeiros escritos, Husserl é movido pela determinação de conferir às ciências particulares um fundamento rigoroso, capaz de superar tanto o relativismo do psicologismo quanto o objetivismo ingênuo que caracterizam as ciências modernas. Essa exigência de rigor conduz necessariamente a uma crítica do naturalismo exacerbado, entendido como a disposição pré-reflexiva pela qual o mundo e os fatos científicos são aceitos como óbvios, autoevidentes e independentes da atividade subjetiva que lhes confere sentido. Não por acaso, Husserl dedica a maior parte de *A filosofia como ciência de rigor* à análise crítica do naturalismo (HUA XXV, pp. 8–41), mostrando-o como uma forma de reducionismo particularmente danosa aos propósitos da filosofia e de seu ensino, na medida em que tende à autodestruição da própria racionalidade que pretende assegurar. É justamente contra esse horizonte naturalizante que se inscrevem a *epoché* e a redução transcendental, pelas quais o filósofo suspende as compreensões ingênuas das ciências positivas para redescobrir a subjetividade transcendental como a instância originária de toda doação de sentido e de validade.

No campo pedagógico, essa primeira meta da fenomenologia exige uma revisão profunda do modo como a ciência é apresentada no ensino. A educação científica não deve tratar o conhecimento como um produto acabado, composto por verdades finais e inquestionáveis, mas como um processo histórico e conceitual em constante construção. Ao enfatizar o aspecto processual da ciência, a pedagogia fenomenológica incentiva o estudante a compreender o saber

científico como uma busca contínua, marcada por revisões, reformulações e superações⁸. Tal perspectiva permite combater a reversão ontológica que atribui maior realidade aos modelos matemáticos e às idealizações científicas do que à própria vida concreta, estimulando o aluno a interrogar criticamente as teorias e a perguntar pelas evidências que as sustentam. Nesse sentido, o ensino de ciências deve também estimular a autorreflexão no estudante, desafiando a ingenuidade de uma ontologia objetivista e evidenciando a participação ativa do sujeito na constituição dos conceitos científicos.

A descrição das essências representa a segunda grande meta do método fenomenológico e talvez a mais conhecida. A fenomenologia define-se como uma ciência eidética, cujo objetivo é elucidar o sentido constitutivo das coisas tal como se dão na atitude fenomenológica. Um dos métodos centrais dessa investigação é a variação eidética, procedimento pelo qual o sujeito varia livremente um objeto na imaginação a fim de apreender o seu núcleo invariante, ou seja, a estrutura essencial que permanece idêntica através das múltiplas variações possíveis (HUA III/1, pp. 154-158). Essa abordagem permite alcançar conhecimentos que descrevem estruturas universais e necessárias, independentes de fatos contingentes e de generalizações empíricas.

Pedagogicamente, a descrição das essências orienta a prática educativa para além da mera memorização de dados e fórmulas. O foco desloca-se para a compreensão de significados e estruturas, o que implica incentivar os alunos a questionarem a evidência das teorias científicas e a suspenderem juízos precipitados. A transposição da epoché para o contexto educativo manifesta-se, assim, no estímulo à pergunta pela evidência e no cuidado em evitar a classificação prematura dos fenômenos. A pedagogia fenomenológica sugere que o aprendizado científico se desenvolva a partir do refinamento dos chamados primitivos fenomenológicos, isto é, ideias inicialmente ligadas a experiências concretas e intuitivas (Østeergaard; Dahlin; Hugo, 2008, pp. 112-114). Em vez de substituir ou abolir essas compreensões prévias, o processo educativo deve refiná-las progressivamente, permitindo que o aluno realmente veja o fenômeno antes de enquadrá-lo conceitualmente.

A meta final da fenomenologia husserliana, tal como se delineia em seus escritos tardios, consiste na elucidação do mundo da vida (*Lebenswelt*). Trata-se do mundo pré-reflexivo da experiência cotidiana, que funciona como fundamento ontológico e solo de todas as ciências. Husserl compreende essa tarefa como um projeto de compreensão em horizonte infinito, no qual a autoevidência do mundo é transformada em compreensibilidade radical. Reconhece-se, assim, que a ciência é uma formação humana historicamente situada e que sempre pressupõe a vida como seu solo originário de sentido. As implicações pedagógicas dessa centralidade do mundo da vida são decisivas. Ao reconhecer que toda ciência emerge de práticas humanas concretas, a educação passa a valorizar o conhecimento pré-científico como ponto de partida legítimo do processo de aprendizagem. Isso justifica uma pedagogia orientada pela conscientização, na qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nas palavras de Husserl, o pensamento fenomenológico avança na direção da:

infinitude do mundo da experiência, como um conhecimento do mundo a alcançar sempre idealmente no prosseguir pensado e pensável da experiência exterior e do

⁸ Apesar de nos referirmos a uma pedagogia fenomenológica em sentido lato, refletindo sobre uma pedagogia inspirada no método e nas práticas decorrentes da fenomenologia husserliana, há uma pedagogia fenomenológica de origem holandesa marcada pelos nomes de teóricos consolidados como os de Langeveld, Beets e Vermeer. A título de exemplificação, Langeveld desenvolveu uma prática fenomenológica de matriz husserliana voltada para a educação das crianças, sustentando a primazia do pensamento ético e a normatividade do cotidiano, em uma formação orientada para a ação no mundo. Para uma noção geral dessa iniciativa pedagógico-fenomenológica da Escola de Utrecht, cf. Manen, Max van. *Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning. Phenomenology and Educational Discourse*. Durban: Heinemann Higher and Further Education, 1996, pp. 39-64.

conhecimento do mundo, num aperfeiçoamento infinito como conhecimento que parte “sempre de novo” de uma renovação imaginável do enriquecimento da experiência (HUA VI, 360).

O estudante é conduzido da consciência ingênua à consciência crítica, descobrindo-se como sujeito histórico capaz de compreender e transformar a sua realidade. Nesse contexto, o diálogo intersubjetivo no ambiente escolar desempenha um papel fundamental, ao fortalecer a conexão entre os sujeitos e evidenciar o saber como resultado da colaboração no mundo comum.

A compreensão infundável do mundo da vida também implica uma atenção cuidadosa ao contexto histórico e cultural da ciência. Contudo, a própria ciência é uma das formas de cultura, domínio de uma possível vida de comunidade e das suas realizações comunitárias” (HUA XXVII, p. 50). Por esse motivo, o ensino de ciências deve conferir uma atenção especial às formas culturais das disciplinas científicas, revelando as controvérsias, alternativas teóricas e interpretações que foram suprimidas ao longo do seu desenvolvimento histórico. Em vez de apresentar a ciência como um sistema linear e cumulativo de verdades, a pedagogia fenomenológica expõe o caráter contingente e interpretativo do conhecimento científico. Desse modo, o aprendizado parte das experiências originárias do aluno e avança pelo refinamento progressivo dessas intuições, conectando o conhecimento abstrato ao ser e ao agir no mundo.

O objetivo final é promover uma compreensão genuína, na qual os conceitos se desenvolvem progressivamente, a partir da experiência sensorial e da reflexão crítica, evitando a pressa classificatória que compromete o sentido do aprender. Pode-se dizer que, enquanto a educação tradicional entrega ao aluno um saber presumidamente definitivo, a formação fenomenológica o ensina a buscar saber, a analisar as essências explicitadas no mundo da vida e a compreender o projeto conceitual que sustenta o edifício científico. Por esse caminho, o estudante deixa de ser um mero repetidor da ciência objetiva e torna-se, gradualmente, um sujeito dotado da capacidade compreender a condição histórica das ciências e da sua própria existência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram evidenciar que o método fenomenológico husserliano não se limita a uma técnica descritiva aplicada a objetos isolados, mas configura um projeto formativo amplo, cuja finalidade última é a constituição de uma atitude filosófica radical diante do conhecimento, da ciência e da própria vida. Ao retomar os principais conteúdos, procedimentos metodológicos e objetivos da fenomenologia, procuramos mostrar que a proposta husserliana articula inseparavelmente crítica epistemológica, descrição eidética e responsabilidade histórica da razão. Trata-se, portanto, de um modo específico de formação filosófica que se opõe tanto ao objetivismo acrítico quanto ao reducionismo metodológico que marcaram o desenvolvimento das ciências modernas.

A partir da interpretação de obras centrais do *corpus* husserliano, foi possível identificar a intencionalidade, a intersubjetividade e o mundo da vida como conteúdos elementares de uma formação fenomenológica. Esses conceitos não operam como meros temas teóricos, mas como eixos estruturantes de uma compreensão do conhecimento que recoloca o sujeito e a experiência no centro da constituição de sentido. A crítica ao objetivismo, nesse contexto, não implica a negação da validade das ciências, mas a denúncia de seu esquecimento das condições subjetivas, históricas e intersubjetivas que tornam possível qualquer pretensão de objetividade. Do mesmo modo, a crítica ao reducionismo revela-se como um gesto formativo, na medida em que resiste à tendência de empobrecimento do real em modelos explicativos que abstraem a complexidade da experiência vivida.

No plano metodológico, a *epoché*, a redução fenomenológica e a retrospectiva histórico-crítica foram apresentadas como pilares de um exercício filosófico que exige rigor, paciência e autorreflexão. Esses procedimentos não se esgotam em operações técnicas, mas instauram uma conversão do olhar, pela qual o filósofo é conduzido a interrogar as evidências mais sedimentadas do saber. Ao suspender a atitude natural, ao reconduzir os objetos à subjetividade constituinte e ao retomar criticamente a história da razão, a fenomenologia propõe um percurso formativo que transforma o próprio modo de compreender o conhecimento e a ciência. Nesse sentido, o método fenomenológico aparece como um caminho privilegiado para a formação de uma consciência crítica capaz de resistir à naturalização dos pressupostos científicos e culturais.

Por fim, ao destacar as metas que orientam o projeto fenomenológico, buscamos mostrar que a fenomenologia não oferece soluções definitivas ou um sistema fechado, mas inaugura um horizonte de investigação permanente. A fundamentação das ciências remete à exigência de rigor e responsabilidade epistemológica. A descrição das essências orienta o pensamento para a elucidação dos sentidos originários da experiência. E a atenção ao mundo da vida reafirma o vínculo indissociável entre conhecimento e existência. Essas metas, tomadas em conjunto, delineiam uma concepção de formação filosófica que se caracteriza pela abertura, pela criticidade e pela recusa de qualquer fechamento dogmático. Dessa maneira, a fenomenologia husserliana revela-se não apenas como uma corrente filosófica entre outras, mas como um projeto formativo que visa à maturidade da razão e à autorresponsabilidade do sujeito histórico. Ao insistir na necessidade de retornar às fontes originárias do sentido, Husserl nos convida a compreender a filosofia como uma tarefa infinita, cujo exercício contínuo constitui uma condição essencial para a vitalidade das ciências e para a preservação do sentido humano do saber.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Gabriela. MESQUIDA, Peri. KIRA, Luci. O lugar do conceito de mundo da vida de Edmund Husserl na pedagogia libertadora de Paulo Freire. *In: Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 48, e245421, pp. 1-17. 2022.
- CREELY, Edwin. 'Understanding things from within'. A Husserlian phenomenological approach to doing educational research and inquiring about learning. *In: International Journal of Research & Method in Education*, 2016. DOI:10.1080/1743727X.2016.1182482

EDDLES-HIRSCH, Katrina. Phenomenology and Educational Research. *In: International Journal of Advanced Research*, Volume 3, Issue 8, pp. 251-260. 2015.

FØLLESDAL, Dagfinn. As reduções de Husserl e o papel que desempenham em sua fenomenologia. *In: Fenomenologia e existencialismo*. Trad. Cecília Camargo Bartalotti e Luciana Pudenzi. São Paulo: Edições Loyola, 2012. pp.107-113.

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas e Conferências de Paris**: de acordo com o texto da Husserliana I. Trad. Pedro M. S. Alves. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

HUSSERL, Edmund. **Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge**. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1950. (Husserliana, Band I)

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Trad. Marloren Lopes Miranda. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

HUSSERL, Edmund. **Die Idee der Phänomenologie**. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1950. (Husserliana, Band II)

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Trad. Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

HUSSERL, Edmund. **Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie**. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1976. (Husserliana, Band III/1)

HUSSERL, Edmund. **Ideas relativas a una fenomenologia pura y una filosofía fenomenológica**: libro segundo investigaciones fenomenológicas sobre la constitución. Trad. Antonio Ziriñ Q.. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2005.

HUSSERL, Edmund. **Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie**. Zweites Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution. Marly Biemel (Hrsg.). Den Haag: Kluwer Academic Publishers, 1952. (Husserliana, Band IV)

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

HUSSERL, Edmund. A crise da humanidade europeia e a filosofia. *In: A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*: uma introdução à filosofia fenomenológica. Trad. Pedro M. S. Alves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. pp. 249-275.

HUSSERL, Edmund. **Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie**. Darmstadt: Wiss Buchges, 1999. (Husserliana, Band VI)

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas**: prolegômenos à lógica pura: volume I. Trad. Diogo Ferrer. Rio de Janeiro: Forense, 2014a.

HUSSERL, Edmund. **Logische Untersuchungen**: prolegomena zur reinen logik: erster band. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1975. (Husserliana, Band XVIII)

HUSSERL, Edmund. **A filosofia como ciência de rigor**. Coimbra: Atlântida, 1965.

HUSSERL, Edmund. Philosophie als strenge Wissenschaft. *In: Aufsätze und Vorträge* (1911-1921). Dordrecht: Martinus Nijhoff, 1987. pp. 3-62. (Husserliana, Band XXV)

HUSSERL, Edmund. **Europa: crise e renovação**: artigos para a revista Kaizo. Trad. Pedro M. S. Alves e Carlos Aurélio Morujão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

HUSSERL, Edmund. **Aufsätze und Vorträge** (1922-1937). Dordrecht: Martinus Nijhoff, 1989. (Husserliana, Band XXVII)

MANEN, Max van. Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning. **Phenomenology and Educational Discourse**. Durban: Heinemann Higher and Further Education. pp. 39-64. 1996.

MURO, Andres. Towards a Liberatory Pedagogy Grounded on a Husserlian Phenomenology. *In: Inter-American Journal of Philosophy*. Spring, Volume 8, Issue 1, pp. 35-49. 2017.

PEIXOTO, Adão José. Fenomenologia, ética e educação: uma análise a partir do pensamento de Husserl. *In: Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 21, n. 7/9, p. 489-503, jul./set. 2011.

STAITI, Andrea. The Pedagogic Impulse of Husserl's Ways into Transcendental Phenomenology: An Alternative Reading of the Erste Philosophie Lecture. *In: Graduate Faculty Philosophy Journal*. Volume 33, Number 1, pp. 39-56. 2012.

STOLZ, Steven. Phenomenology and phenomenography in educational Research. *In: A critique, Educational Philosophy and Theory*, 2020. DOI: 10.1080/00131857.2020.1724088

TOURINHO, Carlos. Fenomenologia e ciências humanas: a crítica de Husserl ao positivismo. *In: Rev. Filos., Aurora*. Curitiba, v. 22, n. 31, p. 379-389, jul./dez. 2010.

ØSTERGAARD, Edvin. DAHLIN, Bo. HUGO, Aksel. Doing phenomenology in science education: a research review. *In: Studies in Science Education*, 44:2, pp. 93-121. 2008.