RGe ISSN: 2177-3246

EDUCAÇÃO POPULAR E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: UMA LEITURA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL DE PAULO FREIRE

POPULAR EDUCATION AND LIFELONG LEARNING: A PHENOMENOLOGICAL-EXISTENTIAL READING OF PAULO FREIRE

EDUCACIÓN POPULAR Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: UNA LECTURA FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL DE PAULO FREIRE

10.56238/revgeov17n4-088

Izabel Saboya Santos Sousa
Mestranda em Educação
Instituição: Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
E-mail: izabel.sousa@ufnt.edu.br

Luciane Pereira da Rocha
Mestranda em Educação
Instituição: Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
E-mail: luciane.rocha@ufnt.edu.br

Fabíola Andrade Pereira
Doutora em Educação
Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
E-mail: fabiola.pereira@ufnt.edu.br

Adriano Filipe Barreto Grangeiro
Doutor em Gerontologia
Instituição: Universidade Católica de Brasília, Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
E-mail: adriano.grangeiro@ufnt.edu.br

RESUMO
Este artigo analisa convergências entre a fenomenologia existencial e o pensamento freiriano, tomando essa interlocução como chave interpretativa para os conceitos de educação popular e educação ao longo da vida. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em obras de Paulo Freire, em diálogo com autores da tradição fenomenológica, que compreendem o sujeito como ser histórico constituído a partir da experiência vivida. Categorias como mundo vivido, intencionalidade, intersubjetividade e corporeidade contribuem para compreender por que, em Paulo Freire, educar não significa depositar conteúdos, mas produzir sentidos a partir da experiência, em relação com o outro e com o mundo. Conclui-se que a fenomenologia pode iluminar a compreensão do estatuto do vivido e do diálogo na obra freireana, desde que essa leitura não negligencie sua dimensão ético-política, reduzindo a educação a uma mera descrição da experiência e esvaziando seu horizonte de transformação social.

Palavras-chave: Educação Popular. Educação ao Longo da Vida. Paulo Freire. Fenomenologia.

ISSN: 2177-3246

ABSTRACT
This article analyzes convergences between existential phenomenology and Freirean thought, taking this dialogue as an interpretative key to the concepts of popular education and lifelong learning. It is a theoretical-bibliographical study, with a qualitative approach, based on the works of Paulo Freire, in dialogue with authors of the phenomenological tradition, who understand the subject as a historical being constituted from lived experience. Categories such as lived world, intentionality, intersubjectivity, and corporeality contribute to understanding why, in Paulo Freire, educating does not mean depositing content, but producing meaning from experience, in relation to the other and to the world. It concludes that phenomenology can illuminate the understanding of the status of the lived experience and dialogue in Freire's work, provided that this reading does not neglect its ethical-political dimension, reducing education to a mere description of experience and emptying its horizon of social transformation.

Keywords: Popular Education. Lifelong Learning. Paulo Freire. Phenomenology.

RESUMEN
Este artículo analiza convergencias entre la fenomenología existencial y el pensamiento freireano, tomándolas como clave interpretativa para los conceptos de educación popular y educación a lo largo de la vida. Se trata de un estudio teórico-bibliográfico, con enfoque cualitativo, fundamentado en obras de Paulo Freire en diálogo con autores de la tradición fenomenológica, quienes comprenden al sujeto como un ser histórico constituido a partir de la experiencia vivida. Categorías como mundo de la vida, intencionalidad, intersubjetividad y corporeidad contribuyen a comprender por qué, para Paulo Freire, educar no significa depositar contenidos, sino producir sentidos a partir de la experiencia, en relación con el otro y con el mundo. Se concluye que la fenomenología puede iluminar la comprensión del estatuto de lo vivido y del diálogo en la obra freireana, siempre que esta lectura no desatienda su dimensión ético-política, reduciendo la educación a una mera descripción de la experiencia y vaciando su horizonte de transformación social.

Palabras clave: Educación Popular. Educación a lo Largo de la Vida. Paulo Freire. Fenomenología.

1 INTRODUÇÃO

A educação, compreendida em seu sentido mais amplo, constitui um direito fundamental e uma dimensão indispensável ao desenvolvimento integral do ser humano em todas as fases da vida. Essa compreensão aponta para o entendimento de que a formação não se esgota na escolaridade inicial, mas atravessa toda a existência humana, abrangendo as experiências da juventude, da vida adulta e do envelhecimento. Nessa perspectiva, pensar a educação ao longo da vida implica reconhecer o caráter permanente, inacabado e relacional da condição humana.

Nesse horizonte, Paulo Freire permanece como uma das principais referências mundiais no campo educacional, especialmente quando se discutem processos formativos comprometidos com a emancipação humana, a justiça social e a produção crítica do conhecimento. Seu legado, ancorado na educação popular, compreende o aprender como processo contínuo, situado histórica e socialmente, e vinculado à experiência concreta dos sujeitos em seus contextos de vida.

Entretanto, observa-se que as ideias freirianas, em muitos contextos contemporâneos, têm sido apropriadas de maneira parcial ou superficial, especialmente quando incorporadas a discursos institucionais e políticas educacionais que, embora utilizem categorias como diálogo, participação ou formação permanente, frequentemente esvaziam seu potencial crítico e transformador. Nesse sentido, tanto a educação popular quanto a educação ao longo da vida configuram-se como campos de disputa conceitual e política, marcados por diferentes projetos de sociedade e distintas compreensões sobre o sentido da formação humana.

Diante disso, torna-se relevante retomar matrizes teóricas capazes de sustentar uma leitura não reducionista da formação, preservando suas dimensões ética, política, histórica e existencial. É nesse movimento que este artigo propõe uma aproximação entre a fenomenologia existencial e o pensamento freiriano, não com a intenção de estabelecer filiações lineares ou enquadramentos rígidos, mas como exercício interpretativo capaz de iluminar aspectos fundamentais da compreensão freiriana de educação.

O objetivo deste artigo é analisar aproximações possíveis entre a fenomenologia existencial e o pensamento freiriano, tomando essa interlocução como chave interpretativa para compreender o processo formativo ao longo da vida em suas dimensões humana, social e política. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em obras de Paulo Freire e em autores vinculados à tradição fenomenológica.

A escolha dessa interlocução teórica justifica-se pela presença, na obra freiriana, de elementos que dialogam com preocupações centrais da fenomenologia, tais como a experiência vivida, a consciência intencional, a relação com o outro, a corporeidade e a constituição de sentido no mundo. Tais categorias permitem compreender, com maior densidade, que a educação, em Freire, não se reduz

à transmissão de conteúdos, mas se realiza como experiência de leitura crítica do mundo, de produção compartilhada de saberes e de transformação da realidade.

Contudo, é importante destacar que este trabalho não pretende rotular Paulo Freire como fenomenólogo, nem afirmar uma influência fenomenológica direta sem a devida reconstrução histórica e filosófica. O pensamento freiriano é atravessado por múltiplas matrizes teóricas, filosóficas, políticas e pedagógicas, entre as quais se destacam o existencialismo, o personalismo, o marxismo, o humanismo cristão e a própria tradição da educação popular latino-americana. Reconhecer essa pluralidade é fundamental para evitar leituras reducionistas, simplificadoras ou exclusivistas.

Assim, ao mencionar aproximações entre Freire e a fenomenologia existencial, adota-se aqui um recorte analítico que busca evidenciar afinidades conceituais e possibilidades interpretativas, especialmente no que diz respeito à centralidade da experiência, da consciência, da historicidade e da relação do sujeito com o outro e com o mundo. Trata-se, portanto, de um movimento hermenêutico voltado à ampliação da compreensão do pensamento freiriano, particularmente no que se refere às contribuições da educação popular para uma concepção crítica de educação ao longo da vida.

Por fim, a organização do texto apresenta, inicialmente, um breve percurso sobre a educação popular e suas reconfigurações históricas. Em seguida, discute fundamentos da fenomenologia existencial e, posteriormente, desenvolve os eixos analíticos que sustentam a articulação proposta entre esses campos, buscando explicitar suas potencialidades e limites para a compreensão da formação humana em perspectiva emancipatória.

2 EDUCAÇÃO POPULAR: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E EMANCIPATÓRIOS

No campo teórico da educação, a educação popular emerge na América Latina, na década de 1950, em um contexto marcado por intensos debates sobre as práticas educativas e sobre o papel da educação nos processos de transformação social. Seu surgimento ocorre em meio às lutas populares, tanto no interior quanto fora das estruturas do Estado, configurando-se como uma das mais significativas contribuições latino-americanas ao pensamento pedagógico universal. Parte desse reconhecimento deve-se à atuação internacional de Paulo Freire, um de seus principais representantes (Gadotti, 2018), cujas obras conferiram visibilidade e densidade teórica a essa concepção educativa ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, a educação popular, enquanto concepção ampla de educação, percorreu diferentes momentos epistemológicos, pedagógicos e organizativos ao longo de sua trajetória histórica. Esse percurso abrange desde a ênfase na conscientização, nas décadas de 1950 e 1960, passando pela defesa de uma escola pública popular e comunitária, nas décadas de 1970 e 1980, até a formulação da escola cidadã em períodos mais recentes (Gadotti, 2018).

Ao final da década de 1950, coexistiam duas tendências marcantes no campo da educação de adultos: de um lado, a educação compreendida como prática libertadora, centrada na conscientização, conforme formulada por Paulo Freire; de outro, a educação funcional, voltada à formação de mão de obra para atender às demandas do desenvolvimento econômico dependente (Gadotti, 2018). Essa distinção revela um embate político e pedagógico profundo em torno do papel da educação na sociedade.

Diante desse percurso, torna-se evidente que a educação popular não se constitui como um modelo estático, mas como um verdadeiro "mosaico de teorias e práticas" (Gadotti, 2018, p. 24). Sob essa ótica, ela se reinventa diante dos diferentes contextos sociais, políticos e culturais, sem perder de vista os princípios fundamentais que a caracterizam, tais como o compromisso com os grupos historicamente marginalizados, a emancipação humana e a crítica à educação tradicional ou bancária (Gadotti, 2018). Essa missão emancipatória é reforçada por Pereira (2025), quando diz que:

> A permanente atualidade de Freire faz jus à premissa de que, mesmo envolta em um processo de redefinição profunda e importante, a Educação Popular não pode perder jamais a missão de gerar sujeitos críticos, pois o que se busca é promover a leitura crítica do mundo, e isso implica em uma compreensão diferente da história. Afinal, o pressuposto é conhecer para tomar consciência do mundo e poder transformá-lo: não basta somente entendê-la, é necessário vivê-la acima de tudo (Pereira, 2025, p. 29).

À luz dessas reflexões, compreende-se que a educação popular se sustenta em uma tensão fecunda entre permanência e reinvenção. Ela se adapta às condições históricas, sem abrir mão de sua essência, centrada na emancipação humana e na transformação da realidade social. Nessa direção, convém salientar que uma proposta educativa comprometida com a libertação não pode tratar os sujeitos como recipientes vazios a serem preenchidos por conteúdos prontos. A educação, ao contrário, deve reconhecer homens e mulheres como "corpos conscientes" (Freire, 1970, p. 36), cuja relação com o mundo é mediada pela intencionalidade, pela experiência e pela problematização da realidade vivida.

Desse modo, a perspectiva freiriana, compreendida como educação libertadora, configura-se como uma resposta crítica à educação funcional, que tende a reforçar a manutenção das estruturas de poder ao formar sujeitos acríticos e alheios à sua própria realidade social. No modelo funcional, o educador assume uma postura verticalizada e os educandos são conduzidos à memorização e à repetição, negando-se sua autonomia, o diálogo e a participação ativa no processo educativo. Em contraposição a isso, a educação libertadora fundamenta-se no diálogo, na criticidade e na transformação social. Ao partir da realidade concreta dos sujeitos, esse modelo educacional busca desenvolver a consciência crítica e promover a leitura do mundo como condição para sua transformação. Nesse processo, tanto educador quanto educando constroem conjuntamente o conhecimento, em uma relação horizontal na qual ambos ensinam e aprendem mutuamente, reafirmando a educação como prática de liberdade.

É precisamente nesse ponto que se torna possível estabelecer uma primeira aproximação mais consistente entre o pensamento de Freire e a fenomenologia existencial. A educação libertadora parte da realidade concreta dos sujeitos e reconhece que a experiência vivida dos educandos não constitui um elemento acessório ou um pano de fundo neutro, mas o próprio lugar a partir do qual o mundo ganha sentido. Quando a educação se orienta pela experiência concreta e pelo diálogo, ela reconhece o educando como sujeito que percebe, interpreta e produz sentido em relação com o outro e com o mundo. Assim, a fenomenologia contribui para compreender que não há consciência crítica sem atenção ao modo como a realidade é vivida no cotidiano. Em Freire, a transformação social começa justamente quando os sujeitos conseguem olhar para sua experiência, interpretá-la criticamente e reposicionar-se de forma ativa diante do real.

2.1 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: CRÍTICA, DIÁLOGO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES POPULARES

A ideia de educação ao longo da vida pode ser compreendida, em primeiro lugar, a partir da própria concepção freiriana de ser humano como ser inacabado. Em Paulo Freire, a incompletude não representa carência ou deficiência, mas a condição ontológica que torna possível o aprender permanente. É justamente porque o ser humano é inconcluso que ele se encontra em constante processo de formação, reinvenção e abertura ao mundo.

Para Gadotti (2016) a educação ao longo da vida não constitui um tema propriamente novo, mas adquire centralidade e novos usos no debate contemporâneo. O autor argumenta que a novidade não reside no princípio da aprendizagem contínua em si, mas na reconfiguração de seus sentidos, muitas vezes deslocando a educação de uma perspectiva humanista e emancipatória para uma lógica funcional, adaptativa e mercantil (Gadotti, 2016, p. 3).

Nessa perspectiva, a educação ao longo da vida não pode ser compreendida apenas como prolongamento temporal do processo educativo, nem como simples estratégia de atualização permanente para o mercado. Trata-se, antes, de um princípio formativo que reconhece o ser humano em permanente construção histórica, social, cultural e existencial. Em consonância com essa compreensão, Pereira (2025, p. 57) destaca que “a aprendizagem ao longo da vida deve ser considerada enquanto elemento de valorização do saber popular”.Essa afirmação é particularmente relevante porque recoloca a educação ao longo da vida em um horizonte que ultrapassa as exigências da produtividade e da adaptação funcional.

Em diálogo com Gadotti (2016) e Pereira (2025), defende-se que a educação ao longo da vida só se afirma como horizonte emancipatório quando articulada à valorização dos saberes populares, à escuta das experiências concretas dos sujeitos e à recusa de sua instrumentalização por lógicas

utilitaristas. Nessa direção, a educação precisa ser compreendida como prática de humanização, e não apenas como mecanismo de capacitação contínua.

É justamente nesse ponto que a fenomenologia oferece um aporte filosófico relevante. Ao sustentar que a consciência humana não é algo fechado, pronto ou neutro, mas um modo de existência sempre voltado para o mundo, a fenomenologia ajuda a compreender por que a formação humana não pode ser pensada como processo concluído. A consciência é intencional: ela está sempre dirigida a algo, produzindo sentido a partir do que vive, percebe, sente e interpreta. Sob essa ótica, a educação ao longo da vida expressa não apenas uma política educacional, mas uma condição humana de formação contínua, situada e atravessada pelas relações sociais, culturais e históricas.

Assim, tanto a educação popular quanto a educação ao longo da vida, quando compreendidas em chave freiriana, recusam a ideia de formação como simples acúmulo de conteúdos e afirmam a educação como processo de produção de sentido, de leitura crítica do mundo e de reinvenção da existência. Essa interlocução abre caminho para uma compreensão mais densa da experiência educativa, o que exige aprofundar, a seguir, os fundamentos da fenomenologia existencial e sua contribuição para a análise da formação humana.

3 FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL E EXPERIÊNCIA DO VIVIDO

Apesar de Paulo Freire ser amplamente incorporado nos debates formativos e educacionais, parte significativa das leituras sobre sua obra tende a privilegiar seus aspectos metodológicos, políticos ou pedagógicos, deixando em segundo plano uma dimensão igualmente importante de seu pensamento: sua base epistemológico-existencial. Trata-se, mais especificamente, da centralidade atribuída à experiência vivida, à relação com o mundo e ao encontro com o outro como condições fundamentais do conhecimento e da formação.

É nesse horizonte que a fenomenologia se apresenta como campo fecundo de interlocução. Enquanto corrente filosófica e epistemológica, a fenomenologia busca compreender como os fenômenos se manifestam à consciência e como o sentido se constitui a partir da experiência vivida. Diferentemente de perspectivas que se orientam por explicações abstratas, exteriores ou causalistas, a fenomenologia parte da relação entre sujeito e mundo, reconhecendo que toda compreensão se dá a partir de uma inserção concreta, histórica e situada na realidade.

Nesse sentido, Husserl (2013) contribui de maneira decisiva ao formular o conceito de intencionalidade, segundo o qual toda consciência é sempre consciência de alguma coisa. Isso significa que perceber, lembrar, imaginar, pensar ou desejar não são atos isolados ou vazios, mas modos pelos quais a consciência se dirige ao mundo. Husserl denomina o ato de consciência de *cogito* e aquilo para o qual esse ato se dirige de *cogitatum* (Husserl, 2013, p. 69). Tal formulação é central porque permite

compreender que o sentido das coisas não está simplesmente dado, mas se constitui na própria relação entre sujeito e mundo.

A partir desse entendimento, a fenomenologia mobiliza a experiência como via de acesso ao conhecimento, sem reduzi-la a uma subjetividade meramente individual ou espontânea. Ao contrário, trata-se de uma abordagem rigorosa, sustentada na descrição e na análise dos modos pelos quais os fenômenos se mostram à consciência. Nessa perspectiva, a experiência é sempre situada, corporificada e historicamente atravessada.

É justamente nesse ponto que Merleau-Ponty (1999) amplia de forma significativa a discussão ao destacar a corporeidade como dimensão constitutiva da existência. Para o autor, "o corpo é o veículo do ser no mundo" (Merleau-Ponty, 1999, p. 122), o que significa reconhecer que conhecer não é apenas um ato intelectual ou abstrato, mas uma forma de presença no mundo, marcada por perspectivas, afetos, hábitos, linguagem, historicidade e relações concretas.

Além disso, autores como Sartre (2011) e Beauvoir (2005) aprofundam essa compreensão ao evidenciarem que a produção de sentido está atravessada por projeto, liberdade, responsabilidade e relação com os outros. Nessa direção, a experiência humana não pode ser dissociada de sua dimensão existencial, pois viver é sempre posicionar-se no mundo, responder às circunstâncias e construir sentidos em meio às condições concretas da existência.

Por conseguinte, a fenomenologia distingue-se das abordagens positivistas não por rejeitar a cientificidade, mas por propor outros critérios de rigor e outra compreensão do que constitui um problema científico. Enquanto o positivismo tende a privilegiar o quantificável, a explicação por causalidade linear e a generalização como forma principal de validação, a fenomenologia sustenta que certos fenômenos humanos exigem investigação das condições de possibilidade do sentido, isto é, da maneira como algo se torna reconhecível e inteligível para sujeitos historicamente situados.

Desse modo, admitir a subjetividade não implica abdicar do rigor científico, mas redefini-lo como rigor descritivo, analítico e interpretativo, voltado à explicitação das estruturas da experiência e dos modos de aparecimento do mundo. Tal deslocamento é particularmente relevante para o campo educacional, uma vez que permite compreender os processos formativos não apenas como aquisição de conteúdos, mas como transformações no modo como os sujeitos percebem, significam e se relacionam com a realidade.

É justamente a partir dessa chave que se torna possível aprofundar o diálogo com Paulo Freire. Mais do que um conjunto de métodos ou técnicas, sua pedagogia pode ser lida como uma teoria da formação humana fundada na experiência, na consciência, na historicidade e na práxis. Nessa direção, categorias como ser-no-mundo, intencionalidade, intersubjetividade, liberdade e crítica à educação bancária tornam-se particularmente fecundas para compreender por que os processos formativos

podem ser analisados como mudanças de percepção, de leitura de mundo e de posicionamento ético-político diante da realidade, e não apenas como transmissão de conteúdos.

Assim, a fenomenologia existencial não substitui nem esgota a leitura de Freire, mas oferece um horizonte interpretativo relevante para compreender, com maior densidade, por que a educação popular e a educação ao longo da vida podem ser concebidas como experiências de produção de sentido, de consciência crítica e de transformação da existência.

4 MARCOS FENOMENOLÓGICOS NA OBRA DE FREIRE: CONFLUÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS QUE EMBASAM A EDUCAÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

A articulação entre o rigor descritivo da fenomenologia existencial e a trajetória histórica da educação popular permite avançar na análise de algumas categorias centrais da obra de Paulo Freire. Se a fenomenologia descreve a estrutura da consciência e do mundo vivido, a educação popular projeta essa estrutura no campo da transformação social, e a educação ao longo da vida a reafirma como processo permanente de produção de sentido e de reposicionamento crítico dos sujeitos em diferentes fases da existência.

Nessa direção, pretende-se examinar como esse diálogo se materializa em conceitos específicos da obra freireana, nos quais a leitura do mundo e a percepção do real deixam de ser atos passivos para se tornarem fundamentos da práxis. A análise a seguir explicita algumas confluências epistemológicas que ajudam a sustentar esse itinerário educativo.

4.1 SER-NO-MUNDO: SITUACIONALIDADE E HISTORICIDADE

O primeiro marco de aproximação reside na recusa freireana em separar o sujeito de seu contexto histórico e existencial. Em Freire, não há reflexão nem ação fora da relação entre homem e realidade. Para a fenomenologia, o ser humano é essencialmente ser-no-mundo, o que significa que a existência não ocorre no vazio, mas em uma rede de significados, relações e pressupostos historicamente constituídos. Freire traduz essa compreensão ao afirmar que “a consciência é consciência do mundo: não há um ‘eu’ que se constitua sem um ‘não-eu’. Por sua vez, o mundo constitui-se como mundo da consciência” (Freire, 1979, p. 8).

Essa situacionalidade implica reconhecer que o conhecimento é sempre localizado, pois o ser humano é um ser enraizado no espaço e no tempo, cuja vocação é tornar-se sujeito, e não objeto. Ao reconhecer-se situado, o indivíduo deixa de perceber a realidade como algo fixo e imutável e passa a compreendê-la como construção histórica, produzida pela ação humana e, portanto, passível de transformação. A confluência aqui é evidente: conhecer é um modo de estar-no-mundo e de responder criticamente aos desafios que a realidade impõe.

4.2 INTENCIONALIDADE: A CONSCIÊNCIA DIRECIONADA AO MUNDO

A fenomenologia de Husserl (2013) estabelece que a consciência é intencional, isto é, está sempre voltada para algo fora de si. Ao transpor essa noção para o campo pedagógico, Freire incorpora esse princípio ao criticar visões mecanicistas que tratam a mente como um repositório passivo, característica central daquilo que denomina educação bancária. Para ele, a educação libertadora deve fundamentar-se nos homens e mulheres como "corpos conscientes" e na "consciência como consciência intencionada ao mundo" (Freire, 1970, p. 38).

Nesse entendimento, é a intencionalidade que permite ao sujeito não apenas estar no mundo, mas atuar sobre ele. Esse é um ponto crucial da obra freireana: o ato de conhecer não é um depósito de informações, mas um ato intencional de significação. Quando o educando se volta para o objeto de estudo, ele o faz a partir de uma consciência que busca desvelar a realidade. Sem essa perspectiva, o conhecimento torna-se alienado, pois perde o vínculo com a capacidade humana de projetar sentidos e intervir no real.

4.3 INTERSUBJETIVIDADE: O DIÁLOGO COMO ENCONTRO MEDIATIZADO PELO MUNDO

Na interação do sujeito com o mundo, Freire distingue "contatos" de "relações". Os contatos são respostas mais imediatas e adaptativas, atribuídas aos animais, enquanto as relações são próprias dos seres humanos, pois envolvem compreensão, reflexão e posicionamento diante da realidade. Nessa formulação, as relações carregam implicações cognitivas e éticas, pois guardam "conotações de pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade" (Freire, 1979, p. 35). Assim, o conhecimento não é propriedade privada do educador, mas um processo que se realiza entre sujeitos.

O diálogo freireano representa a expressão mais plena dessa intersubjetividade. Ele constitui o encontro entre consciências intencionais que, mediatizadas pelo mundo, buscam nomeá-lo, interpretá-lo e compreendê-lo. Ao afirmar que "ninguém busca na exclusividade, porque isso seria uma forma de ser menos" (Freire, 1979, p. 14), Freire aproxima-se da ideia fenomenológica de que o eu se constitui na relação com o outro. A educação, portanto, é um ato dialógico no qual o conhecimento emerge do compartilhamento de perspectivas sobre o mundo vivido.

4.4 LIBERDADE: VOCAÇÃO ONTOLÓGICA E PROJETO SITUADO

No campo do existencialismo em diálogo com a fenomenologia, Sartre (2011) e Beauvoir (2005) oferecem um horizonte importante para pensar a liberdade como projeto e responsabilidade. Freire absorve essa compreensão ao conceber a liberdade como vocação ontológica e projeto permanente. Ela é situada, isto é, exercida dentro de condições históricas concretas, mas não totalmente determinada por elas. É nesse contexto que emerge a noção de inacabamento. Para Freire,

> O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (Freire, 1979, p. 14)

Essa busca pela liberdade exige a superação das situações-limite, isto é, dos obstáculos que se apresentam como intransponíveis, mas que, por meio da práxis entendida como ação e reflexão, podem ser problematizados e enfrentados. A confluência fenomenológica reside no fato de que a liberdade freiriana não é algo abstrato ou puramente interior, mas se constrói na forma como o sujeito vive e interpreta o mundo. Ao recusar a acomodação e atribuir novos sentidos ao que vive, o sujeito abre possibilidades reais de ação e transformação. Ser livre, nessa perspectiva, é assumir a responsabilidade de tornar-se autor da própria história, transformando o mundo dado em mundo construído.

4.5 CRÍTICA À EDUCAÇÃO BANCÁRIA: A RECUSA DA OBJETIFICAÇÃO DO SABER

A crítica à educação bancária constitui, em essência, uma recusa à coisificação do ser humano e do conhecimento. Na perspectiva fenomenológica, tratar a consciência como um recipiente a ser preenchido significa negar sua natureza intencional, relacional e subjetiva. De modo convergente, Freire denuncia que "na concepção 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (Freire, 1987, p. 45).

Essa prática pedagógica transforma o educando em objeto, anulando sua capacidade de interpretar, significar e nomear o mundo. A aproximação com a fenomenologia aparece na defesa de que o conhecimento deve ser constituído pelo sujeito em relação com o mundo, e não transmitido como mercadoria. Ao criticar o modelo bancário, Freire reafirma a dignidade da consciência crítica e a necessidade de processos educativos que respeitem a autonomia, a historicidade e o protagonismo do educando.

4.6 MUDANÇA DE PERCEPÇÃO E LEITURA DE MUNDO: O ATO DE AD-MIRAR

A passagem da ingenuidade à criticidade é descrita por Freire como uma mudança de percepção e de leitura do real, que implica reorientar o olhar para a totalidade e enfrentar suas contradições (Freire, 1979, p. 33). Esse movimento apresenta afinidade com a *epoché* fenomenológica, entendida como suspensão das certezas imediatas para interrogar a constituição do sentido na experiência (Husserl, 2013). Tal aproximação permite compreender a conscientização freireana como gesto interpretativo que desloca o sujeito da adesão espontânea ao mundo para uma postura de problematização (Lourenço; Mendonça, 2018).

Freire utiliza o conceito de **ad-mirar** para descrever esse processo: Admiramos e, ao penetrarmos no que foi admirado, olhamos "de dentro" aquilo que nos faz ver (Freire, 1979, p. 23). Ad-mirar o mundo significa, portanto, distanciar-se dele para objetivá-lo criticamente, saindo da

imersão acrítica do cotidiano. Essa mudança de percepção torna possível a leitura do mundo que antecede a leitura da palavra. Ao reorientar o olhar para a totalidade do real, o sujeito desnaturaliza o que antes parecia óbvio, passa a perceber as contradições da realidade e se torna capaz de reinterpretá-la. A conscientização, nesse sentido, resulta de um esforço de desvelamento que permite ver o mundo não como destino, mas como problema histórico a ser enfrentado.

4.7 INACABAMENTO DO SER HUMANO: CONSCIÊNCIA DA INCONCLUSÃO E EDUCABILIDADE

O inacabamento constitui um dos fundamentos mais centrais da obra de Freire e sustenta a própria possibilidade da educação, tornando-se também um pilar para pensar a educação ao longo da vida. Não se trata de uma deficiência a ser preenchida por conteúdos, mas de uma condição constitutiva da existência humana. Diferentemente de outros seres, homens e mulheres têm consciência de seu inacabamento e, por isso, se lançam em busca do "ser mais" (Freire, 1979). Freire sintetiza essa compreensão ao afirmar que o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da existência vital. "Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (Freire, 1996, p. 22)."

Essa busca, contudo, não se realiza de forma isolada, pois o conhecimento e a formação exigem comunhão entre sujeitos. Quando desvinculada da relação com o outro, a formação corre o risco de se reduzir à lógica do ter e da adaptação, desumanizando a experiência educativa. Conhecer e educar são, portanto, atos intersubjetivos, dialógicos e permanentemente abertos à problematização.

Em confluência com a fenomenologia existencial, esse ponto reforça que a existência é temporal, situada e aberta a possibilidades. Aprender, nessa perspectiva, não é um episódio restrito à infância ou à escolarização formal, mas um processo contínuo de produção e revisão de sentido no mundo vivido. Por isso, em Freire, o inacabamento funda a educabilidade como traço humano e orienta a formação para além da adaptação: formar-se é manter-se disponível ao diálogo, à criticidade e à transformação.

5 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: UM MESMO NÚCLEO FILOSÓFICO SOB A LENTE FENOMENOLÓGICA

Pensar a educação popular e a educação ao longo da vida como campos distintos pode ser útil do ponto de vista histórico, político e institucional. No entanto, essa distinção mostra-se insuficiente quando o objetivo é explicitar seus fundamentos filosóficos mais profundos. Sob a lente da fenomenologia, ambas podem ser compreendidas a partir de um mesmo núcleo: a educação como experiência situada de constituição de sentido, na qual sujeitos historicamente inseridos interpretam o

mundo vivido, elaboram significados e, ao fazê-lo, reposicionam-se ética e politicamente diante da realidade.

A fenomenologia oferece, nesse sentido, um arcabouço teórico consistente para compreender como o mundo se torna significativo para a consciência e como esse sentido se organiza em práticas, linguagem e relações (Husserl, 2013; Merleau-Ponty, 1999). Freire, por sua vez, reinscreve esse horizonte no campo das contradições sociais, sustentando que a produção de sentido jamais é neutra, pois está atravessada por relações de poder e por formas de opressão que precisam ser desveladas e transformadas.

Na educação popular, esse núcleo aparece com nitidez na recusa em reduzir o educando a objeto de transmissão. A vida cotidiana, a cultura e os saberes socialmente produzidos não funcionam como "conteúdos" a serem tolerados antes do conhecimento legítimo, mas como horizonte de inteligibilidade a partir do qual se aprende. Há aqui uma afinidade direta com a noção fenomenológica de mundo vivido: não se trata de um simples "contexto", mas do solo no qual as experiências ganham forma e os sentidos se estabilizam.

Desse modo, a educação popular reconhece que todo conhecimento emerge de uma relação intencional com o mundo. É por isso que Freire sustenta que a educação libertadora não pode fundar-se em homens e mulheres concebidos como seres vazios, nem em uma consciência mecanicista, mas na "consciência como consciência intencionada ao mundo" (Freire, 1970, p. 38). O conhecimento, portanto, não se reduz ao acúmulo de informações; ele se constitui como produção de significados e como posicionamento do sujeito diante do mundo e de suas contradições.

Esse mesmo núcleo se prolonga na educação ao longo da vida quando esta é compreendida filosoficamente, e não apenas como política de capacitação ou atualização funcional. A lente fenomenológica ajuda a sustentar que o sujeito se constitui no tempo, revisa sentidos, reinterpreta experiências e reinscreve sua história em novas situações. Para Freire, essa temporalidade é inseparável do inacabamento, entendido não como falta, mas como condição de abertura. O ser humano educa-se porque é inconcluso e porque se percebe assim.

Nesse horizonte, a educação ao longo da vida não se justifica por exigências externas de produtividade, mas porque a própria existência, sendo histórica, relacional e inacabada, exige continuamente interpretação, aprendizagem e reposicionamento. A formação permanente, portanto, não se reduz à atualização de competências, mas se afirma como direito humano e como possibilidade de reinvenção da existência.

Assim, a aproximação entre educação popular e educação ao longo da vida não se dá como simples soma de temas, mas como continuidade de uma mesma estrutura filosófica, segundo a qual o conhecimento nasce na relação entre consciência e mundo, no interior da prática intersubjetiva, e não pode ser reduzido a uma técnica de transmissão. A educação popular evidencia o ponto de partida: o

mundo vivido como lugar de produção de sentido e como cenário de contradições. A educação ao longo da vida evidencia o caráter permanente desse processo de releitura, ressignificação e transformação da experiência.

Desse modo, ambas compreendem a aprendizagem como mudança de percepção, isto é, como transformação da maneira de ver e significar a realidade, e não como aquisição acumulativa de informações. Essa leitura ganha especial relevância no contexto contemporâneo do envelhecimento populacional, uma vez que recoloca uma questão ética central: como educar em uma sociedade que envelhece sem reduzir a educação de pessoas idosas à compensação, à ocupação do tempo ou à adaptação funcional?

Nesse ponto, Pereira (2016) oferece uma contribuição importante ao evidenciar que a educação ao longo da vida, no contexto do envelhecimento, pode ser interpretada para além de uma lógica de reciclagem técnica ou adaptação funcional, aproximando-se da ideia de continuidade da conscientização, articulada à temporalidade e ao inacabamento humano. Sob essa ótica, a educação de pessoas idosas não se reduz à transmissão de conteúdos nem ao treinamento de habilidades, mas se organiza como experiência dialógica na qual memória, cultura, linguagem, história e subjetividade são tematizadas criticamente.

6 TENSÕES E LIMITES DA LEITURA FENOMENOLÓGICA DE FREIRE

Partindo das aproximações aqui estabelecidas, é necessário reconhecer que, embora fecundo, o diálogo entre a fenomenologia existencial e o pensamento freireano não está isento de tensões teóricas e desafios interpretativos. Reconhecer esses limites é fundamental para evitar simplificações e preservar a densidade crítica da obra de Paulo Freire.

A primeira tensão reside no risco de que uma leitura excessivamente centrada na descrição fenomenológica enfraqueça o caráter crítico, histórico e transformador do pensamento freiriano. Ao privilegiar o "mundo vivido" e a experiência tal como se apresenta à consciência, corre-se o risco de deslocar para segundo plano a análise das estruturas sociais, políticas e econômicas que produzem desigualdades, opressões e exclusões.

Outra tensão importante encontra-se na passagem da percepção à ação. Se a fenomenologia é especialmente fecunda para compreender como os sujeitos atribuem sentido ao mundo, essa descrição, por si só, nem sempre conduz à práxis transformadora defendida por Freire. Para o autor, a experiência só adquire densidade educativa quando se vincula a um compromisso crítico com a transformação da realidade. Por isso, a fenomenologia, em diálogo com Freire, não deve ser lida como exercício contemplativo, mas como possibilidade de desvelamento orientado para a intervenção.

Além disso, o próprio conceito de educação ao longo da vida exige cautela. Como alerta Gadotti (2016), essa categoria pode ser facilmente capturada por lógicas utilitaristas e mercadológicas,

servindo apenas à adaptação funcional dos sujeitos às exigências do sistema vigente. Se descolada de seu horizonte ético e político, a ideia de formação permanente pode converter-se em mais um dispositivo de conformação social.

Para que o diálogo entre fenomenologia, educação popular e educação ao longo da vida permaneça teoricamente coerente, é indispensável que a articulação entre experiência, consciência, historicidade e transformação social seja mantida como critério central. Só assim será possível evitar que a aprendizagem permanente se reduza a um processo de ajustamento técnico, esvaziado de criticidade, de diálogo e de compromisso com a humanização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo buscaram evidenciar aproximações possíveis entre o pensamento de Paulo Freire, com ênfase na educação popular e na educação ao longo da vida e a fenomenologia existencial, tomada aqui como chave interpretativa para compreender a educação como experiência humana fundamental. Ao longo do texto, procurou-se demonstrar que essa interlocução permite aprofundar a compreensão da formação como processo marcado pela relação intrínseca entre consciência, mundo e práxis.

Nesse percurso, a fenomenologia mostrou-se relevante por oferecer instrumentos conceituais capazes de iluminar a experiência vivida e a constituição de sentido na relação sujeito-mundo, reafirmando o caráter corporificado, temporal, relacional e situado do conhecer. A partir desse diálogo, foi possível explicitar alguns marcos que atravessam a obra freireana e conferem unidade ao seu modo de pensar a formação humana: ser-no-mundo, intencionalidade, intersubjetividade, liberdade, crítica à educação bancária, mudança de percepção e leitura de mundo, além do inacabamento como fundamento transversal da educabilidade e da formação permanente. Em conjunto, esses elementos sustentam a compreensão de que aprender não é acumular informações, mas reorganizar sentidos, reposicionar-se diante do real e agir sobre ele.

Ao final, este estudo também sinaliza um duplo cuidado teórico. De um lado, é necessário evitar o reducionismo que tentaria enquadrar Paulo Freire em uma tradição filosófica única, convertendo convergências em filiação direta à fenomenologia. De outro, é preciso recusar leituras mecanicistas que apaguem a consciência, a linguagem, a corporeidade e a subjetividade como dimensões constitutivas da produção histórica. A leitura fenomenológica de Freire só se sustenta com rigor quando preserva sua singularidade: o reconhecimento de que a experiência é atravessada por relações de poder e opressão, e de que a constituição de sentido não se encerra na interpretação, pois exige compromisso ético e político com a transformação social.

É justamente nesse ponto que a práxis e a criticidade social funcionam como critérios de exigência para o diálogo aqui proposto. Elas impedem que a análise do mundo vivido permaneça

apenas descritiva e aprofundam a reflexão ao inserir a constituição do sentido no horizonte histórico e emancipador da educação para a humanização. Embora esse diálogo apresente caminhos teóricos férteis, ele também revela tensões conceituais que merecem ser aprofundadas em estudos futuros, especialmente no que diz respeito ao equilíbrio entre a descrição da experiência subjetiva e a análise das estruturas de desigualdade.

Em última análise, a educação popular e a educação ao longo da vida emergem, neste estudo, como expressões de um mesmo núcleo filosófico, no qual a formação permanente se afirma como direito humano e como possibilidade de "ser mais" em todas as fases da existência, inclusive no contexto do envelhecimento. Espera-se, assim, que este artigo contribua para ampliar o debate teórico e abrir caminhos para pesquisas e práticas formativas dialógicas, críticas e socialmente implicadas, capazes de responder, com densidade ética e política, aos desafios da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. Por uma moral da ambiguidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. Revista Trimestral de Debate da FASE, [S.l.], p. 21–27, jun. 2018. Disponível em: https://sindacs.org.br/novo/wp-content/uploads/2018/06/Paulo-Freire-e-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Popular..pdf. Acesso em: 11 fev. 2026.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. São Paulo, 15 jan. 2016. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/10020. Acesso em: 11 fev. 2026.

HUSSERL, Edmund. Meditações cartesianas e conferências de Paris: de acordo com o texto de Husserliana I. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

LOURENÇO, Silmara Silveira; MENDONÇA, Viviane Melo de. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. Filosofia e Educação, Campinas, v. 10, n. 3, p. 530–547, set./dez. 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PEREIRA, Fabíola Andrade. Educação de pessoas idosas: um estudo de caso da Universidade da Maturidade no Tocantins. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PEREIRA, Fabíola Andrade. Entre saberes e vivências: a Universidade da Maturidade como espaço de aprendizagem ao longo da vida. Curitiba: CRV, 2025.

SARTRE, Jean-Paul. O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.