

A PHRONESIS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

PHRONESIS IN TEACHERS INITIAL FORMATION: CONTRIBUTIONS IN THE LIGHT OF PHILOSOPHICAL HERMENEUTICS

LA FRÓNESIS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: CONTRIBUCIONES DESDE LA HERMENÉUTICA FILOSÓFICA

Damaris Wehrmann Robaert¹

Luiz Gilberto Kronbauer²

RESUMO

O presente artigo está relacionado com o projeto de pesquisa intitulado *Formar-se professor no horizonte hermenêutico da Psicanálise: A palavra no dizer singular de cada caso*. Tomamos como referência o conceito aristotélico de *phronesis*, em conformidade com a releitura de Gadamer, realçando a sua atualidade para a compreensão da práxis e formação docente. Inicialmente fizemos considerações para esclarecer o próprio conceito, conforme o referencial indicado, para, em seguida, relacioná-lo com proposições de autores que tem a formação inicial como tema de suas teorizações. Desse modo esperamos contribuir para pensar um dos desafios da formação de professores: a autonomia na práxis educativa.

Palavras-chave: Formação docente. Educação. Hermenêutica Filosófica. *Phronesis*. Autonomia.

ABSTRACT

The present article is related to the research project titled *Becoming a Teacher in the Hermeneutic Horizon of Psychoanalysis: The Word in the Unique Saying of Each Case*. Aristotle's concept of *phronesis* was used as a reference, aligned with Gadamer's reinterpretation, emphasizing its relevance in comprehending teaching praxis and formation. Initially, considerations were made to explain the concept, according to the indicated reference, then, relate it to authors' propositions who possess initial formation as the subject of their theoretical work. Through this approach, the aim is to contribute to thinking about one of the challenges of teacher formation: autonomy in the educational praxis.

Keywords: Teacher formation. Education. Philosophical Hermeneutics. *Phronesis*. Autonomy.

RESUMEN

Este artículo está relacionado con el proyecto "Formarse como profesor en el horizonte hermenéutico del Psicoanálisis: La palabra en el discurso singular de cada caso". Tomamos como referencia el concepto aristotélico de *frónesis*, de acuerdo con la relectura de Gadamer, destacando su relevancia actual para la comprensión de la praxis y la formación docente. Inicialmente, hicimos consideraciones para clarificar este concepto según el marco referencial. Luego, lo relacionamos con las proposiciones de autores que tienen la formación inicial como tema de sus teorizaciones. Así, aspiramos a abordar un desafío clave en la formación docente: la autonomía en la praxis educativa.

Palabras clave: Formación docente. Educación. Hermenêutica Filosófica. *Frónesis*. Autonomía.

Submetido para publicação: 24/10/2023

Aceito para publicação: 02/06/2025

Autor para contato: damariswehrmann@yahoo.com.br

¹ Instituto Federal Farroupilha – IFFar – Farroupilha – Rio Grande do Sul – Brasil – <https://orcid.org/0000-0003-1185-3044> – damariswehrmann@yahoo.com.br.

² Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-4083-6094> – luiz-gilberto-kronbauer@ufsm.br.

PALAVRAS INICIAIS

Tal como toda a práxis humana, na educação, e especificamente na formação docente inicial, há muitos desafios relativos à sua grande dinamicidade e complexidade. Considerando as peculiaridades e implicações dessa atividade, tomamos a Hermenêutica Filosófica como referência a mais para a reflexão, especialmente no que tange às contribuições ao aprofundar a questão ontológica de nossa experiência humana de mundo para a práxis. Dentre elas se destaca a problematização do saber epistêmico que prevaleceu nas modernas ciências da natureza, quanto à pretensão de independência com relação aos contextos e à subjetividade dos sujeitos que a elas se dedicam. Esse olhar crítico questiona os pressupostos que levaram tais ciências à convicção de elaborar conhecimentos e aplicações imutáveis, sem história, na forma de “leis” universais, fórmulas prontas para a resolução dos problemas, igualmente tomados como previsíveis, isto é, sem considerar suas especificidades.

Esse modelo, predominante nas ciências da natureza e tomado como modelo de ciência em geral, não pode dar conta das complexidades e da historicidade próprias das humanidades, reduzindo-as à busca de regularidades formuláveis em generalizações disponíveis para aplicação em todos os casos. As ciências humanas, por mais que se insista em legitimá-las com base nesse tipo de saber epistêmico, são irreduzíveis ao que pode ser apreendido por meio dele, supondo que o método científico moderno garante a objetividade, porque para isso teriam que negar a imprevisibilidade e a peculiaridade de cada situação, a historicidade viva e atuante, que caracterizam a práxis humana.

Para dar conta disso recorreremos ao conceito de “história efetual” (Gadamer, 2015, p. 397), da história enquanto algo que age, fazendo jus à historicidade do ser humano e da práxis, em contraponto ao entendimentos da ciência moderna, na qual o sujeito ignora fazer parte de uma tradição dentro da qual conhece as coisas. Opostamente, a Hermenêutica Filosófica assume de modo positivo o fato de que a compreensão acontece sempre sob os efeitos da história e de que a história determina de antemão o que se mostra para nós como algo a ser pensado, investigado. A tentativa de apreender a história a partir da distância temporal, mediante a aplicação de um método científico rigoroso, “oculta o emaranhado histórico-efetual em que se encontra a própria consciência histórica” (Gadamer, 2015, p. 398). Negar isso é o que torna a tradição moderna objetivista, acreditando encontrar ‘a verdade nos fatos’. É, porém, uma objetividade apenas aparente, que depende da legitimidade das perguntas. Para Kronbauer (2000, p. 156):

A hermenêutica filosófica reconhece que a ‘história age’ e que os efeitos da história operam em toda a compreensão. Positivamente, tais efeitos ajudam a evitar as deformações advindas da ingênua fé metodológica, enquanto que a troca da ‘história efetual’ pela fé metodológica é que pode levar à real deformação do conhecimento. Isto quer dizer que, tendo ou não consciência da ação da história efetiva, ela age, ela se impõe “inclusive aí onde a fé no método quer negar a própria historicidade”.

A negação da “história efetual” e sua substituição pela fé no método, na busca da verdade sobre as coisas, é insuficiente para se alcançar tal objetivo, especialmente no que tange às ciências humanas. O reconhecimento de que a história age, independentemente de aceitarmos isso ou não, implica na consciência de que, enquanto seres que compreendem, estamos sempre em situação. Somos partícipes da situação hermenêutica que buscamos conhecer. É ela que nos interpela e nos impulsiona a perguntar e a sempre persistir na busca por compreender, nunca finalizada e completa – entendimento imprescindível às ciências humanas, e, assim, à Educação. Como diz Gadamer,

No conjunto da nossa investigação mostrou-se que a certeza proporcionada pelos métodos científicos não é suficiente para garantir a verdade. Isso vale sobretudo para as ciências do espírito, mas de modo algum significa uma diminuição de sua cientificidade. Significa, antes, a legitimação da pretensão de um significado humano especial, que elas vêm reivindicando desde antigamente. (...) O que o instrumental do “método” não consegue alcançar deve e pode realmente ser alcançado por uma disciplina do perguntar e do investigar que garante a verdade. (Gadamer, 2015, p. 631)

A crítica da Hermenêutica Filosófica à racionalidade predominante na moderna ciência da natureza tem como objetivo mostrar que ela não pode ser considerada a única forma de procedimento metodológico válido e legítimo e, então, para propor o resgate de outras formas esquecidas de buscar a verdade. Formas adequadas às características das “coisas humanas”, para as quais não se pode pressupor a existência de leis fixas, mas que, dado a sua historicidade, nos colocam constantemente diante das possibilidades do “assim e do diverso”, próprio da finitude humana e da provisoriedade de nossos projetos e nossas realizações. Entende que a todo tempo se nos apresentam novas perspectivas de compreensão, problematizando saberes anteriores e trazendo novos aspectos ao diálogo, ampliando a unidade de sentido do que se conhecia até o momento. No entanto, para isso, é imprescindível abertura à experiência.

Segundo Kronbauer (2000, p. 159), “a experiência nos mostra primeiramente que somos humanos; é experiência de finitude, que nos ensina os limites de nossas previsões e a insegurança de nossos planos, a tal ponto que a gente se dá conta de que sequer a nossa história pessoal está em nossas mãos”. Parafraseando Gadamer, a experiência nos leva à consciência de que vivemos

numa história na qual as coisas não se repetem. Quem está na história faz constantemente a experiência de que nada retorna. Por isso que a experiência leva à percepção de que os planos e expectativas do ser finito são finitos. É, portanto, “experiência da própria historicidade”. (Gadamer, 2015, p. 467).

A partir dessa ideia, Gadamer passa a apresentar a característica da “experiência hermenêutica”: “de deixar valer a tradição em suas próprias pretensões”, o que requer uma forma fundamental de abertura para superar a ‘consciência histórica’ e sua pretensa criticidade metodológica, mediante a “consciência da história enquanto age” (Kronbauer, 2000, p. 160), que é a mais elevada maneira de experiência e de consciência hermenêutica. A consciência hermenêutica é, portanto, disposição para novas experiências e consciência de que nada está pré-fixado. Por isso que ela nos predispõe para o diálogo, abertura ao ainda-não, cuja estrutura se caracteriza pelo perguntar.

Em consonância com a estrutura de abertura da consciência hermenêutica, o verdadeiro diálogo surge como o modo de se conduzir e de lidar com o conhecimento e com os outros pela mediação do conhecimento. Isso condiz com a definição de que a experiência hermenêutica é, sobretudo, abertura para a experiência, tendo, pois, a estrutura de pergunta. E a pergunta autêntica evoca a ignorância socrática: “saber que não sabe”. Ao perguntar, colocamo-nos num espaço aberto diante da imprevisibilidade da resposta, mas, ao mesmo tempo, ao interrogar, indicamos a perspectiva desde a qual o outro responderá. Assim entendida, a primazia do perguntar nos mostra que a curiosidade é o quesito básico para a aprendizagem. Nas palavras de Gadamer, ‘somente aquele que tem perguntas pode possuir algum saber’. Mas as perguntas compreendem a possibilidade ‘do assim e do diverso’ (2015, p. 477), mantendo em aberto a possibilidade do diálogo.

Na perspectiva de Gadamer (2015), portanto, a experiência não é entendida como repetição mecânica, mediante controle metodológico e tentativa de apagamento de qualquer elemento histórico que possa interferir na sua igual execução por parte de qualquer pessoa seguidora do mesmo método científico (como pressupõem determinadas visões nas ciências da natureza). Por essa perspectiva, a experiência somente seria válida se pudesse ser repetida quantas vezes se julgasse necessário. Na contramão disso, é compreendida por Gadamer como algo irrepitível, uma vez que a experiência transforma nosso saber de tal modo que não é possível fazê-la outra vez. Para ele, quando se passa por uma experiência nos modificamos e o nosso horizonte de compreensão se amplia, e o que efetivamente acontece não é um saber de como as coisas são, mas é a abertura da subjetividade para novas experiências, para com elas aprender. Assim, cada

vez que se faz uma experiência, ela é nova, e a anterior é superada, não negada; e o saber, pela experiência, está sempre em movimento. Conforme Gadamer (2015, p. 465)

(...) O homem experimentado evita sempre e de modo absoluto o dogmatismo, e precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência.

Deste modo, a experiência, diante do desconhecido que se manifesta, surpreende a cada vez e traz consigo um olhar diferente do que se tinha anteriormente, alargando o horizonte de compreensão, e formando uma unidade da experiência. E é, justamente, ao saber proveniente da experiência, da atuação e reflexão mobilizadas nas situações concretas, que se refere o conceito central abordado neste texto – a *phronesis*. Vejamos agora um pouco mais sobre ele, para, posteriormente, pensar sobre possíveis contribuições no que se refere à formação docente.

PHRONESIS: SABER DE EXPERIÊNCIA

O saber prático, a *phronesis*, é uma forma de saber distinta. Em princípio significa que está orientado para a situação concreta. Terá de abranger então as circunstâncias em sua infinita variedade. (Gadamer, 2015, p. 58)

Depois dessa apresentação do significado de experiência hermenêutica seria de se perguntar se ainda faz sentido falar de saber prático, uma vez que na práxis não se pode mais apostar na previsibilidade dos processos, nem mesmo com a suposta garantia de métodos. Qual poderia ser então a importância e de que modo poderia ser aplicável esse saber tão distinto? Em *Atualidade hermenêutica de Aristóteles*, item 2.2.2 de Verdade e Método, Gadamer passa a formular esse problema em torno das implicações da decisão moral, válida igualmente para o contexto jurídico da aplicação da lei e para a práxis educativa.

De modo análogo ao que acontece na hermenêutica jurídica, quanto ao problema de aplicação das leis e regras gerais a casos concretos e particulares, diante de verdadeiros impasses quanto à viabilidade da promoção de justiça efetiva em muitos destes atos, na práxis educativa estamos diante da mesma questão da impossibilidade, segundo Gadamer (2015), de conhecimentos gerais já adquiridos, conterem em si toda a concreção da realidade prática, inviabilizando uma aplicação simples das mesmas. Ou seja, não é possível universalizar toda

complexidade da realidade humana, o que vale tanto para as leis no campo jurídico quanto nos conhecimentos já produzidos sobre a arte de ser um bom professor, como se pretende muitas vezes na formação docente. Em ambos os casos temos apenas indicações gerais para orientar nossa deliberação, decisão e ação; não temos fórmulas a serem simplesmente aplicadas às possíveis situações concretas com as quais nos deparamos no dia a dia.

A partir do problema da decisão moral, que Aristóteles relaciona com o saber da *phronesis*, pode-se pensar como lidar com situações concretas, práticas, não universalizáveis em sua totalidade, e agir com base nesse saber proveniente da experiência. A fonte desse saber, como diz Flickinger (2014, p. 94), é “o campo de atuação concreto, com seus desafios e variáveis em transformação contínua”. É um saber que exige uma atitude atenta em relação ao que cada situação concreta demanda, em suas especificidades, daquele que nela está implicado e atuando.

Para Gadamer (2015, p. 412), “significa que um saber geral que não saiba aplicar-se à situação concreta permanece sem sentido, e até ameaça obscurecer as exigências concretas que emanam de uma determinada situação”. A partir disso, podemos dizer que para a atuação e a tomada de decisão sobre cada situação concreta, com seus desafios e imprevisibilidades únicas, não é suficiente somente buscar referências em teorias apropriadas, ou em técnicas e instrumentos elaborados para a solução dos problemas, mas, também, é imprescindível recorrer à unidade da experiência, que vai se formando pelo próprio manejo dos problemas e situações concretos no percurso de atuação diante deles.

Pensar a *phronesis* remete ao entendimento, assim, de que as coisas não são estáticas e apreensíveis no modo como realmente são, mas que, especialmente nas ciências que se ocupam da atuação humana, podem ser, também, sempre diferentes, de modo único em cada caso. Em função disso, este é um saber que não pode ser ensinado, pois implica vivência e reflexão para se aprender com elas. É um saber intimamente atrelado às experiências que fazemos ao longo da vida. E, nas palavras de Gadamer (2015, p. 460),

A experiência só se atualiza nas observações individuais. Não se pode conhecê-la numa universalidade prévia. É nesse sentido que a experiência permanece fundamentalmente aberta para toda e qualquer nova experiência – não só no sentido geral da correção dos erros, mas porque a experiência está essencialmente dependente de constante confirmação, e na ausência dessa confirmação ela se converte necessariamente noutra experiência diferente.

A partir das vivências e da reflexão sobre elas, vai ocorrendo, gradualmente, a percepção do que há de comum, o que vai se confirmando pelas demais vivências, e, também, de aspectos

que vão sendo problematizados e abandonados pela ausência desta confirmação, levando a experiências diferentes e a um saber modificado em relação ao que se conhecia previamente. Assim, vai se formando a unidade da experiência, juntamente ao saber que resulta dela - a *phronesis*.

A *phronesis* é, então, um saber diferenciado em relação a outros tipos de saber, como o teórico e o técnico. Distancia-se da pretensão de universalização dos conhecimentos, entendidos como constantes e previsíveis, como verdades passíveis de conversão em leis gerais, capazes de proporcionar entendimento dos problemas que se apresentam, como no caso do saber teórico.

Gadamer (2015) menciona, quanto a isso, que para os gregos a “ciência teórica”, “representada pelo paradigma da matemática, é um saber do inalterável, que repousa sobre a demonstração e que, por conseguinte, qualquer um pode aprender” (Gadamer, 2015, p. 414). O saber teórico, na perspectiva de Aristóteles, visa apreender as leis invariáveis (*Physis*) que regem o curso dos fenômenos naturais. É “episteme”, que tem por base o pressuposto da repetibilidade, que possibilita conhecer o que as coisas realmente são. Acontece que, diferentemente deste modelo, nas ciências voltadas à práxis humana, não há como identificar e comprovar as coisas em seu modo exato e uniforme de ser, pois, podem, também, sempre ser de outros modos. Aqui as coisas dependem da deliberação humana. Por isso, não há como converter toda a atuação em saberes gerais, mas é imprescindível atentar ao que há de único em cada situação concreta, ao que cada uma traz de especificidade – que é uma das peculiaridades da *phronesis*. Além destas, podemos notar ainda outras especificidades deste saber, ao pensarmos sobre suas diferenças em comparação com o saber técnico. Gadamer (2015, p. 415) exemplifica a *techne* com o saber do artesão, que sabe produzir coisas determinadas, dispondo da matéria com a qual trabalha para isso. Neste saber, facilmente aprendido e ensinado, ocorre a escolha do material e meios corretos e adequados para a realização de determinada produção. Justamente, aqui é que Gadamer (2015, p. 416) situa uma das importantes diferenças em relação à *phronesis*, em razão de que, por mais que ambos sejam saberes de experiência e dependentes de um saber prévio e relacionados a uma situação concreta, no saber ético não dispomos de nós mesmos, objetivamente, em um rigoroso controle para realizar a auto produção pretendida, tal como o artesão, que pode escolher entre instrumentos e técnicas, para realmente efetivar seu projeto na construção do objeto almejado³.

³ Na práxis, está-se sempre tentando encontrar o equilíbrio, a justa medida em relação à própria coisa em questão, o “poion”, sabendo que o que está em questão são os próprios docentes em processo de formação, em conformidade com certo modelo que eles mesmos consideram melhor, uma vez que, na práxis, diferentemente da poiésis (*Téchne*), em que se busca a

Assim, tanto no saber teórico quanto no saber técnico parece haver, de certo modo, uma compreensão implícita dos conhecimentos como constantes, precisos, apreensíveis e aplicáveis a todos os casos, desconsiderando as constantes mudanças, características da historicidade de nosso ser e estar no mundo. Já a *phronesis* aponta para a impossibilidade de teorias, técnicas, ou qualquer outro tipo de saber, abrangerem, de modo completo, todas as possíveis problemáticas da atuação humana, mantendo-se, com isso, sensível às constantes transformações, a partir da abertura ao saber que vem das experiências, confrontando os saberes prévios e permitindo sua ampliação.

A *phronesis* é o saber que permite agir e decidir, em cada momento, diante dos desafios impostos pelas situações concretas, problemáticas, que exigem respostas, que conduzem a coisas que nem sempre são como são, previsíveis, de um único modo. Por isso, também, não pode ser ensinada, mas exige vivência e reflexão constante para se aprender a partir delas. É imprescindível à atuação humana, e de modo bem especial na Educação, uma vez que é o saber que viabiliza a tomada de decisões diante de situações concretas, que se colocam inesperadamente a cada vez de maneiras diferentes, de modo que o sujeito, com autonomia, possa atuar com elas para solucionar problemas imprevisíveis. É essencial para pensar as especificidades das situações e desafios concretos do cotidiano profissional, e, com isso, também, para dialogar sobre a necessidade de se buscar uma formação de professores constantemente implicados nestes saberes únicos, imprevisíveis, mobilizados nas experiências educativas, ou seja, atentos a este saber a que Gadamer se refere ao retomar Aristóteles – a *phronesis*.

PHRONESIS E AUTONOMIA DOCENTE: DESAFIOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“(…) pertence à estrutura essencial do fenômeno ético o fato de que aquele que atua deve saber e decidir por si mesmo e não permitir que lhe arrebatem essa autonomia por nada”. (Gadamer, 2015, p. 413)

finalidade externa da “qualidade” do produto, objetiva-se “à perfeição do próprio agente”, e sem saber com precisão o que isso significa: visa-se à realização humana, que não se pode definir ao modo de uma lei da natureza, pois depende de cada cultura, época e modo de vida (Kronbauer e Fensterseifer, 2023. p.12).

Iniciemos pelo desafio da necessidade de um reposicionamento da formação docente no contexto atual de frequentes tentativas de reduzir a atuação profissional de professores à mera tarefa de execução de ações e programas pensados e elaborados por agentes externos, bem como à função de ensino de saberes prontos provenientes de especialistas distantes do cotidiano profissional.

A título de exemplificação destes esforços de retirada dos professores de um lugar de autonomia, podemos ressaltar as tradicionais formações com caráter de “treinamento” e “capacitação” predominantes neste contexto. O entendimento, nestes casos, parece ser dos professores em uma posição estritamente de recebimento passivo dos conhecimentos elaborados por outros, quase como “depósitos”, ao modo da concepção de educação bancária de Freire, para, posteriormente, ocuparem-se somente de seu ensino objetivo ou da transmissão inalterada dos conteúdos em sua prática cotidiana com os estudantes.

Imbernón resalta essas questões, quando afirma que “a história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio”. Prossegue, dizendo que aos professores foi relegado um lugar estritamente de “objeto” de suas formações, perceptível, por exemplo, ao observarmos sua pouca autonomia, sua dependência de “especialistas que ditam normas” e “saberes ou conhecimentos profissionais dados” por agentes externos (Imbernón, 2010, p. 77).

De modo semelhante, Arroyo (2013, p. 219) afirma:

Sem dúvida essas tensões entre autonomia do magistério e controle da gestão terminam condicionando os mestres que temos. Os órgãos centrais definem seu perfil, definem e programam os seus tempos de requalificação, os saberes e competências que os docentes precisam (...). Todos esses processos controlados pelos órgãos centrais e seus gestores reproduzem uma imagem infantilizada e dependente de docente.

Estas tentativas constantes de afastamento docente de um posicionamento profissional autônomo estão relacionadas com a própria tradição de surgimento das universidades, que em seu início se destinavam somente à elite. Essa forma de organização da universidade fazia parte da separação marcante entre os que pensam, planejam as ações e elaboram os saberes nas universidades, e outros, neste caso os professores das escolas, que apenas os aplicavam, executavam e repassavam aos estudantes. Saviani (2009, p. 148) faz referência a esta questão quando diz que “as universidades, como modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas ‘artes liberais’ ou intelectuais, por oposição às ‘artes mecânicas’ ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas”.

É notório que desde o início da formação de professores sobressai essa separação entre o fazer docente e a autonomia profissional, negligenciando o saber da *phronesis*, que se forma a partir das experiências docentes em suas atuações profissionais. Acentua-se, desde o início deste processo formativo, o entendimento de que os conhecimentos são cumulativos, elaborados por especialistas, para sua posterior aplicação e simples execução deles, de modo padronizado e enquadrado em metodologias destinadas à aplicação, de modo igual, a todos os contextos educacionais.

Desconsidera-se, com isso, a impossibilidade de objetivar em saberes finais toda a realidade humana, assim como o vínculo indissociável entre *phronesis* e a unidade prévia de saberes profissionais constituídos, provisoriamente, até cada momento. Gadamer nos leva a considerar que os saberes formadores da pré-compreensão determinam e permitem o entendimento, porém, não de modo definitivo. Há sempre novos saberes que vêm ao nosso encontro pela práxis, que, por vezes confirmam os anteriores, e, por vezes, os corrigem, ampliando o horizonte de compreensão. Para Gadamer (2015, p. 580), “no acontecimento da linguagem não encontra lugar somente aquilo que persiste, mas também e justamente a mudança das coisas”.

Diante deste entendimento podemos perguntar: Como não problematizar esta tradicional negação da *phronesis* e da autonomia na práxis e formação docente? Se há práticas históricas nesse sentido, não há, entretanto, um caráter imutável desta historicidade. Nossa participação no que a tradição nos interpela é decisiva para sua gradual, e, como diz Gadamer, às vezes, imperceptível transformação. É uma participação que implica em “estar dentro de um acontecer da tradição” (Gadamer, 2015, p. 408). Ela se faz com autonomia, com atitude de não permanecer na reserva, mas, de lançar-se no jogo, abrindo-se às experiências e ao diálogo mobilizador de novas perguntas, por onde perpassam os novos saberes.

É nesse sentido que diversos autores, ao abordar as necessidades de mudanças no contexto da formação docente têm apontado na direção da autonomia profissional. Como exemplo, podemos mencionar Freire, ao indicar que a autonomia “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 1996, p. 107), e que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 1996, p. 107). Imbernón (2010, p.77), semelhantemente, refere a importância dos professores passarem de uma posição de objeto para outra de sujeitos de sua formação. Tardif (2012) propõe “considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício,

ao seu trabalho” (Tardif, 2012, p. 228), como “um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (Tardif, 2012, p. 235). E, Nóvoa (2009, p. 40) destaca a necessidade da formação criar espaços para reflexão e autorreflexão, “essenciais em uma profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas”.

Assim, algo que comparece como um entendimento comum, implícito nestes modos de ver, apesar de expressos de distintas formas, relaciona-se, justamente, com a necessidade de uma maior autonomia docente, e de abrir espaço ao saber da experiência dos professores, à *phronesis*, durante os processos formativos. Isso remete ao entendimento de que é a partir de um movimento incessante entre os saberes mobilizados nas experiências, e os conhecimentos prévios que os saberes profissionais dos professores vão se formando. Não é somente o saber técnico, nem apenas o saber teórico que estão articulados à formação docente. Aliás, estes, se forem meramente concebidos de modo dogmático e como verdades absolutas, poderão resultar até mesmo num ofuscar da visão quanto às complexidades que surgem, constantemente, nas necessidades de decisões inerentes à atuação docente em cada contexto.

Vale ressaltar novamente, assim, a interconexão indissociável entre autonomia e *phronesis*, no sentido de que faz parte desse saber a capacidade de atuar com iniciativa, decisão livre e criatividade nas situações concretas. Conforme Freire (1996, p. 107) “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir”. As experiências de atuação docente, que exigem decisões novas e inadiáveis a cada instante, vão demandando atitudes de autonomia, mobilizando, por sua vez, saberes únicos entrelaçados à reflexão constante das vivências.

Podemos perguntar, a partir disso, se o modo como acontece a formação docente tem contribuído ou dificultado a formação de uma atitude de autonomia, com implicação própria nos saberes que se mostram a cada nova experiência. A formação inicial ocorre, predominantemente, com ênfase na aprendizagem de conhecimentos, apresentados como saberes inquestionáveis e definitivos, para posteriormente aplicá-los apenas, negligenciando os saberes em constante formação, nas novas experiências? A formação inicial mostra-se centrada primordialmente em um silêncio dos futuros professores e recebimento passivo de conteúdos, ou já atua de modo a contribuir, desde a formação das bases do conhecimento profissional, para um engajamento e participação no entendimento das questões e temas que se colocam diante de todos, em diálogo, quanto às situações concretas e desafiadoras da práxis educativa?

A partir das considerações quanto ao saber da *phronesis*, a Hermenêutica Filosófica nos leva a pensar sobre a importância de, desde a formação inicial, já mobilizar experiências de

atuação docente e diálogo quanto à docência em torno desta atuação, perante os desafios únicos e imprevisíveis da práxis educativa, das demandas concretas e exigências de decisões que se impõem cotidianamente em cada situação. Isso estaria igualmente em sintonia com duas questões pedagógicas acentuadas por Aristóteles. Primeiramente, que se aprende a fazer, fazendo, e de que isso vale tanto para a prática docente quanto a essa difícil e importante aprendizagem de ir aprendendo, reflexivamente, com as vivências do dia a dia (Aristóteles, EN II, 1, 1103 b1 2-5)⁴. Essa aprendizagem permanente implica ainda a capacidade de compartilhar, de buscar com os outros num diálogo aberto e compreender que as perguntas emergentes das experiências de cada pessoa não podem ser respondidas a partir de conhecimentos dogmáticos; essa compreensão é, ela própria, processo que supõe autonomia e abertura ao saber que ainda não se sabe. Daí a importância da formação para a autonomia e a participação, intimamente articuladas com a busca de referenciais teóricos consistentes que podem nos ajudar a refletir com mais propriedade e decidir diante de cada situação concreta e particular que o cotidiano da docência nos coloca.

Isso é algo que se aproxima do que os autores mencionados anteriormente têm ressaltado - a necessidade de uma formação docente mais voltada aos desafios concretos, aos saberes mobilizados pela experiência, à *phronesis*. E, aliado a isso, é interessante lembrar que para Gadamer, se quisermos compreender algo “devemos compreendê-lo a cada instante, ou seja, compreendê-lo em cada situação concreta de uma maneira nova e distinta” (Gadamer, 2015, p. 408), com abertura ao que cada situação concreta exige de quem atua. Isso porque o saber, nestes casos, diferentemente do pretendido em outros saberes, não pode ser convertido em leis de aplicação geral, mas é o que permite, a cada nova experiência, “responder à exigência da situação de cada momento” (Gadamer, 2015, p. 423).

Em razão disso, a *phronesis* é o saber imprescindível à formação e atuação docente, que, ao ser afastado dela, conduz ao entendimento predominante nas ciências da natureza, que não se pode simplesmente aplicar às ciências humanas, de que os conhecimentos comportam precisão pois se referem a coisas invariáveis e aplicáveis a “todos os casos”. Fosse assim, os futuros professores, precisariam ter apenas a predisposição para recebê-los, passivamente, e aplicá-los, o que seria contrário à autonomia e à necessidade de decidir, criar alternativas, diante dos problemas que se apresentam nos diversos contextos educativos. Em função disso, consideramos

⁴ As citações da *Ética a Nicômaco* são da tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os pensadores). Usamos a convenção internacional para as citações de edições críticas de obras clássicas que visa facilitar que o leitor encontre a passagem citada com precisão, independente da língua, editora, data, página da tradução citada.

importante esse resgate da *phronesis* na formação docente, que nos remete à provisoriedade de todo saber da práxis humana, e, desse modo, ajuda a manter viva a sensibilidade às especificidades e exigências únicas de cada situação e problema de atuação na Educação. Abre, também, espaço à formação de uma atitude autônoma e implicada na própria experiência, já desde o início da formação docente.

Mas essa afirmação nos coloca diante da viabilidade desse resgate ou diante da pergunta de como se pode fazer essa retomada da *phronesis* desde a formação inicial de professores. A *phronesis* não pode ser ensinada tal como acontece com os saberes teóricos e técnicos, pois pressupõe exposição às situações práticas, às vivências, bem como a abertura e disponibilidade para continuar aprendendo e fazendo sempre novas experiências. É um saber irremediavelmente entrelaçado à atuação diante das situações particulares e concretas que exigem respostas imediatas, e se colocam ao longo da vida profissional.

Para Flickinger (2014), a Hermenêutica Filosófica aponta para a essencialidade da *phronesis*, enquanto um saber imprescindível à Educação. Em razão disso, apesar de não haver método capaz de garantir a formação da sabedoria prática, o autor indica a necessidade de abrir amplo espaço a ela neste contexto – o que se concretizaria, segundo ele, pela constante oportunização de muitos espaços favoráveis aos educandos no sentido de vivenciarem essa interconexão entre teoria e prática, dentro das circunstâncias concretas de atuação a que se relacionam. No caso da formação docente, isso se daria mediante o favorecimento aos educandos de se colocarem ativamente em experiências realizadas no contexto das situações concretas de atuação profissional nas escolas, mobilizadoras de perguntas e saberes, colocando em jogo, assim, o entrosamento íntimo, de mútua e incessante implicação, entre teoria e prática. Quanto a isso, Flickinger (2014, p. 101) afirma: “Não existem, é verdade, modelos gerais para garantir o entrosamento entre ambas; mas é tarefa de cada disciplina buscar abrir aos educandos o leque mais amplo possível de caminhos na direção do saber visado pela *phronesis*”.

Em função disso, segundo Flickinger (2014), muitos currículos têm demonstrado grandes esforços na busca por viabilizar vivências das práticas docentes, centrando-se na obrigatoriedade da realização de estágios práticos de docência; porém, frequentemente ainda têm se limitado demasiadamente apenas ao modelo de uma posterior aplicação prática dos conhecimentos teóricos. O entendimento implícito parece ser de que o papel das práticas se restringiria exclusivamente a proporcionar espaços de mera aplicação dos conhecimentos gerais, sempre corretos, nas quais se almejaria somente uma adequação a estes, a fim de que suas atuações fossem consideradas “boas práticas”. Deste modo, a autonomia docente, desde o início da

formação já acaba por não ser tão demandada, justamente devido ao ideal vigente de uma simples adaptação a modelos prontos, diante dos quais não haveria tanta necessidade de atuar com autonomia quanto se as práticas fossem entendidas como espaços de estudo, invenção e recriação constante das mesmas, a partir da mobilização de saberes que elas colocam em jogo.

Diante disso, cabe ressaltar ainda que este modelo mencionado, apesar de considerar a necessidade de vivenciar situações concretas de atuação profissional para a formação, ainda se distancia muito do saber da *phronesis*, pois, nestes casos, as práticas ainda são vistas como espaços de aplicação de conhecimentos gerais prontos, previamente definidos; enquanto que, com base nas compreensões levantadas pela *phronesis*, as práticas são, também, fontes de novos saberes, abertos, em permanente questionamento nas experiências. São, por isso, importantes à aprendizagem do modo de ser professor e de atuar com os problemas que se impõem sempre, imprevisivelmente e em suas singularidades, nos cotidianos educativos.

Nesse sentido é que, a partir da Hermenêutica Filosófica, a *phronesis* pode ser entendida, como imprescindível à formação docente e ao campo da Educação, cuja dinamicidade de atuação e atenção às inúmeras especificidades dos problemas que ali se apresentam não pode ser reduzida unicamente a modelos gerais de atuação. E o saber da experiência coloca, assim, em constante movimento os saberes prévios, atentando às diferenças únicas de cada caso, cada situação e cada contexto, para, somente deste modo, tornar possível o bem decidir e atuar profissionalmente diante de toda a complexidade e multiplicidade de situações e problemas concretos possíveis na Educação.

CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

A Educação e a formação docente, enquanto práxis humanas que são, assumem importantes riscos ao se compreenderem por analogia ao modelo predominante nas ciências da natureza, centrando-se, como em determinadas visões destas, na busca pela garantia de conhecimentos seguros e certos de como as coisas realmente são, a partir dos pressupostos de regularidade e repetibilidade do método científico moderno. Consequentemente, sob tal racionalidade, todo saber que resista a tornar-se conhecido através deste método e a fixar-se em conhecimentos gerais, acaba relegado ao descrédito, inclusive na Educação fundamentada em tais bases epistemológicas.

Isso merece especial atenção se considerarmos que a Educação é permeada, justamente, por ampla variedade destes saberes não passíveis de generalização, nem de apreensão em sua

totalidade, devido às inúmeras possibilidades de exigência de atuação docente, advindas das situações concretas. Apesar disso, mesmo diante da insuficiência da ciência moderna no sentido de teorizar sobre todos os saberes imprescindíveis e inerentes à Educação e à formação docente, ainda assim estas parecem continuar bem perpassadas por este modelo, no que tange a práxis educativa.

Aristóteles já havia se ocupado desta questão ao diferenciar o conhecimento científico, passível de demonstração, com exatidão, sobre coisas invariáveis e que não podem ser de outra forma, da sabedoria prática, a *phronesis*, que versa sobre coisas humanas, variáveis porque sujeitas à deliberação e decisão nas ações. Para ele, “que a sabedoria prática não se identifica com o conhecimento científico, é evidente; porque ela se ocupa, como já se disse, com o fato particular imediato, visto que a coisa a fazer é dessa natureza” (Aristóteles, E. N. VI, 1141b, 11-22). É, portanto, por sua natureza que a sabedoria prática é fundamental na Educação em geral e, especificamente, na formação docente, uma vez que a própria atuação profissional nestas áreas implica ampla variedade de situações possíveis, que, por sua vez, exigem deliberações constantes e imediatas para bem decidir por conta própria, com autonomia e responsabilização pelas próprias ações, o que só é possível para quem é dotado dessa forma de sabedoria. É ao saber implicado nessas deliberações e, ao mesmo tempo, resultante das ações ao longo do tempo, diante das coisas que sempre podem ser, também, de outros modos, que se refere a *phronesis* em suas especificidades.

A Educação e a formação docente são repletas de desafios únicos e problemas que exigem decisões a cada momento e diante de cada situação, por isso seria até mesmo imprudente descuidar-se dessa forma de saber, mas que tantas vezes é esquecida nestes contextos, e com ela, também, a viabilização de espaços formativos propícios à formação da autonomia de decisão nas situações concretas do cotidiano profissional, desde a formação inicial para à profissão. O uso meramente instrumental da razão e as suas aplicações exclusivamente técnicas ocuparam esse lugar, no afã de aplicar também às coisas humanas mais importantes os critérios da eficácia de meios em vista de fins pré-estabelecidos.

Tentamos resgatar essa “sabedoria” para poder pensar a formação docente inicial em sua merecida profundidade para que a docência possa ser assumida na integralidade, diante da complexidade e diversidade de exigências concretas de atuação. Quanto a isso, as reflexões da Hermenêutica Filosófica recolocaram a *phronesis* no seu lugar, como referência indisputável quando o que se busca é a formação de professores reflexivos, com autonomia para bem deliberar quanto ao que lhes impõem as situações docentes do dia a dia. Considerando a forma de se

adquirir essa “sabedoria”, como aprendizagem do ser docente que sabe agir diante de tantos desafios inerentes a práxis educativa, reiteramos que ela passa, necessariamente, pelas possibilidades de realizar experiências que levam à *phronesis*. Por isso é importante que se oportunize situações nessa direção durante a formação inicial, provocando continuamente essa dialética efetiva entre teoria e prática e levando a sério a historicidade dos saberes inerentes ao campo educativo e as especificidades da Educação. Nesse entremeio da dialética da práxis pode-se viabilizar uma compreensão adequada dos desafios e problemas aqui levantados, e a *phronesis*, retomada pela Hermenêutica Filosófica, nos ajuda a colocar em jogo novamente alguns saberes ignorados na “era tecnológica”, mas imprescindíveis a essa práxis humana tão complexa, que é a Educação.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4. ed. São Paulo: Abril S. A. Cultural, 1984.

ARROYO, MIGUEL. **Ofício de mestre: Imagens e Autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FLICKINGER, Hans Georg. **Gadamer e a Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. **Re-lendo Verdade e Método (Historicidade, finitude, compreensão e diálogo pedagógico)**. Estudos Leopoldenses - Série Educação. Unisinos: São Leopoldo, 2000.

KRONBAUER, Luiz Gilberto; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Formação e Docência como Phronesis - sendo e aprendendo a ser**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.39, e38405, 2023.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. **Professores Imagens do futuro presente**. 1. ed. Lisboa: Educa, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.