

# EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi  
(Org.)





## UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

*Bernadete Maria Dalmolin*  
Reitora

*Edison Alencar Casagrande*  
Pró-Reitor Acadêmico

*Antônio Thomé*  
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento  
Institucional

### UPF Editora

**Editora**

*Janaína Rigo Santin*

**Revisão**

*Cristina Azevedo da Silva*

**Programação visual**

*Rubia Bedin Rizzi*

### Conselho Editorial

*Alvaro Sanchez Bravo* (Universidad de Sevilla)

*Andrea Michel Sobottka* (UPF)

*Andrea Oltramari* (Ufrgs)

*Carlos Ricardo Rossetto* (Univali)

*Edison Alencar Casagrande* (UPF)

*Fernando Rosado Spilki* (Feevale)

*Gionara Tauchen* (Furg)

*Héctor Ruiz* (Uadec)

*Helen Treichel* (UFFS)

*Jaime Morelles Vázquez* (Ucol)

*Janaína Rigo Santin* (UPF)

*José C. Otero Gutierrez* (UAH)

*Luciana Ruschel dos Santos* (UPF)

*Luís Francisco Fianco Dias* (UPF)

*Luiz Marcelo Darroz* (UPF)

*Nilo Alberto Scheidmandel* (UPF)

*Sandra Hartz* (Ufrgs)



## UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

*Márcia Abrahão Moura*  
Reitora

*Enrique Huelva*  
Vice-Reitor

**EDITORA**



**UnB**

**Diretora**

*Germana Henriques Pereira*

### Conselho Editorial

*Germana Henriques Pereira* (Presidente)

*Ana Flávia Magalhães Pinto*

*Andrey Rosenthal Schlee*

*César Lignelli*

*Fernando César Lima Leite*

*Gabriela Neves Delgado*

*Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo*

*Liliane de Almeida Maia*

*Mônica Celeida Rabelo Nogueira*

*Roberto Brandão Cavalcanti*

*Sely Maria de Souza Costa*

Apoio:



# EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi  
(Org.)

2023



*Copyright dos organizadores*

Cristina Azevedo da Silva

*Revisão*

Rubia Bedin Rizzi

*Projeto gráfico, diagramação e produção da capa*

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

E24 Educação formadora [recurso eletrônico] / Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi (org.) – Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.  
5.600 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: [www.upf.br/upfeditora](http://www.upf.br/upfeditora).

ISBN 978-65-5607-050-6 (EDIUPF).

ISBN 978-65-5846-081-7 (UnB).

1. Educação – Filosofia. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Dalbosco, Claudio Almir, org. II. Maraschin, Renata, org. III. Devechi, Catia Piccolo V., org.

CDU: 37.015.4

---

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

*Ao Eldon H. Mühl, pela longa  
contribuição prestada à educação  
e pela amizade de décadas.*

# Sumário

---

Apresentação ..... 8

## **Primeira parte:**

### **Bases conceituais da formação**

Itinerários da ideia clássica de formação..... 28

Claudio Almir Dalbosco

Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel..... 56

Hans-Georg Flickinger

*Bildung* 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (re)botização da formação... 79

Dirk Stederoth

Solidariedade como um novo ideal pedagógico..... 99

Pedro Goergen

Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação..... 117

Angelo Vitório Cenci

Filosofia da educação democrática: uma tentativa.....138

Jürgen Oelkers

O sentido formativo da Filosofia da Educação..... 167

Carlota Boto

Natureza investigativa da Pedagogia .....189

Bernardete A. Gatti

## **Segunda parte:**

### **A formação humana em exercício**

O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro.....208

Miguel da Silva Rossetto

|   |            |
|---|------------|
| <b>Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação .....</b>    | <b>233</b> |
| Nara Aparecida Peruzzo  |            |
| <b>Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade? .....</b>  | <b>251</b> |
| Norberto Mazai  |            |
| <b>A filosofia prática e as <i>ideenlehre</i> de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral.....</b> | <b>270</b> |
| Odair Neitzel   |            |
| <b>A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo.....</b>  | <b>289</b> |
| Dionei Martello<br>Francisco Fianco   |            |
| <b>A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a <i>Bildung</i> .....</b>                                     | <b>311</b> |
| Marcelo J. Doro   |            |
| <b>Heidegger e a formação: a <i>Daseinspedagogia</i> como princípio formativo .....</b>                               | <b>330</b> |
| Marli Teresinha Silva da Silveira   |            |
| <b>Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento .....</b>   | <b>354</b> |
| Diandra Dal Sent Machado  |            |
| <b>Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica ...</b>  | <b>373</b> |
| Renata Maraschin  |            |
| <b>A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa .....</b>                          | <b>397</b> |
| Enrique Sérgio Blanco   |            |
| <b>Formação inicial de professores: capacidades ou competências? .....</b>  | <b>418</b> |
| Catia Piccolo Viero Devechi   |            |
| <b>Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades .....</b>        | <b>440</b> |
| Aldenora Conceição de Macedo<br>Catia Piccolo Viero Devechi   |            |
| <b>Sobre os autores .....</b>   | <b>465</b> |

**Primeira parte:**

**Bases conceituais da**  
**formação**



# Um sentido ético- formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação

Angelo Vitório Cenci

“Com efeito, aprender a conhecer a si mesmo é bastante difícil, como determinados sábios bem o disseram, e, ao mesmo tempo, é um grande prazer [...]. Mas, não podemos ver-nos partindo de nós mesmos: o que o prova são as censuras que dirigimos aos outros, sem nos darmos conta de que cometemos os mesmos erros, cegos que estamos, muitos de nós, pela indulgência e pela paixão que nos impedem de julgar corretamente” (Aristóteles, 1995, II 15, 1213a, p. 217).<sup>1</sup>

## Posição do problema

Aristóteles atribui à *phronesis* um tipo muito singular de saber. O desenvolvimento mais maduro desse conceito no autor pode ser encontrado em sua *Ética a Nicômacos* e a questão, para nossos propósitos, é buscar in-

---

<sup>1</sup> Utilizaremos, para as obras de Aristóteles citadas no presente artigo, a sistemática do nome do autor, ano, livro, capítulo, numeração original e página do respectivo texto traduzido por nós do francês.

terpretá-la em um sentido ético-formativo. A *phronesis* é situada como uma virtude intelectual, mas, ao mesmo tempo, própria para guiar a ação e, em sentido mais específico, chave para encontrar a justa medida que caracteriza as virtudes éticas. Ela traduz também a essência de um tipo de racionalidade singular, a deliberativa, que articula o caso particular à regra geral de ação, apropriada à escolha dos meios pelo agente para orientar a busca de fins idôneos no agir. Mas, ela é considerada também a virtude por excelência para guiar a vida na comunidade política e, num plano ainda mais sofisticado, para a busca do ideal de vida grego de unir o bom e o belo, a *Kalokagathia*. Há um saber aí presente que une simultaneamente uma inteligência própria à ação ética, à esfera política e ao ideal de uma vida boa e bela. Trata-se de um saber de si, em situação e com o outro, que envolve a ideia da transformação do humano em seu todo, um saber de formação, pois.

Dois desafios se apresentam no retorno a esse conceito em Aristóteles. O primeiro concerne à questão própria do acesso aos problemas clássicos, a saber, o de fazê-lo sem incorrer-se em um anacronismo histórico e semântico. É bastante consensual, pelas inúmeras recepções e atualizações feitas acerca da *phronesis* aristotélica, que seu potencial heurístico permanece vivo e desafiador. Mas, se vale o conselho de Nelson Rodrigues (1993), aqui há que se “ler pouco” e “reler muito”, de modo a voltarmos aos clássicos explorando não apenas o que eles já disseram, mas ao que, ou ao muito que, eles “ainda têm a nos dizer”, pois uma obra ou um problema clássico, sobretudo dessa envergadura, “nunca terminou de dizer o que tinha para dizer” (Calvino, 2007, p. 11). De um modo particular, no que tange à *phronesis*, cabe considerar o que afirmara Aubenque (1997, p. 2), em sua obra já clássica sobre o tema, ao referir-se a ela e às lições da filosofia, aludindo que essas “nem sempre endentemos quando são pronunciadas” e que há muitas “palavras, de início indistintas, que se articulam apenas no decorrer dos séculos”.

Do mesmo modo, vale lembrar, como o faz Vernant (2001), que um clássico apresenta problemas que nunca terminam de ser colo-

cados. O argumento de Vernant (2001, p. 374) é que as obras clássicas estão sempre situadas sobre dois eixos, a saber: “um eixo em sincronia”, pois toda obra é situada, e outro em “diacronia”, pois ela se coloca dentro de uma “história do gênero, de um problema, de uma linguagem que tem sua coerência interna”. Com efeito, os textos filosóficos não são definitivos e a prova disso está em que cada época constrói seu Platão ou seu Aristóteles. Isso se deve ao fato de que “[...] as reinterpretações, as retomadas, as recargas semânticas são indefinidamente possíveis”, uma vez que as obras clássicas são “textos abertos como um caleidoscópio, que voltam a ter sentido a cada vez que os lemos” (Vernant, 2001, p. 376). Essa forma de entender a relação com o clássico, aqui particularmente a um deles, e a um problema específico no seu interior, justifica a retomada ou a recolocação deste.

Isso posto, coloca-se uma segunda questão, esta de ordem metodológica e diz respeito ao porquê de voltar-se uma vez mais a um tema clássico formulado há vinte e cinco séculos, retomado por vários filósofos importantes e, nesse breve ensaio, a partir de questões educacionais colocadas pela atualidade.<sup>2</sup> Trata-se de como entender a atualização da *phronesis* em um sentido formativo, dado não ter sido essa diretamente a intenção original de Aristóteles. Essa questão remete para a discussão acerca de que tipo de saber é próprio da *phronesis*, como ela se distingue de outros saberes e em que medida pode ser pensada como *saber de formação*. Esse aspecto remete à pergunta acerca do estatuto ético-formativo da própria filosofia e, particularmente, da educação, no sentido colocado por Aristóteles em sua *Política* (Cenci, 2012), mas remete também para tal estatuto no contexto complexo e plural das sociedades contemporâneas, marcadas por um relativo desprezo à educação como formação e, em que, usando uma expressão de Werner Jaeger (1994, p. 8), a palavra cultura, que está no cerne da

---

<sup>2</sup> Uma boa síntese das recepções contemporâneas da *phronesis* aristotélica pode ser encontrada em Ricoeur (1997, p. 11s.) e em Natali (2002, p. 179s.).

ideia de formação, “já não significa um alto conceito de valor, um ideal consciente”, como o fora em seu contexto grego.

Com base nessas considerações, no presente texto, defendemos que o *saber phronético*, conforme sua versão aristotélica, pode ser pensado como *saber de formação* em um triplo sentido: na medida em que: (a) pressupõe um *saber de si* (saber ético), (b) caracteriza-se como um *saber de situação* (saber *phronético*, que articula discernidamente o caso particular e a regra universal), e (c) traduz um *saber com os outros* em sentido político (saber *práxico*), mas também vinculado ao ideal grego do belo e do bom (*kalokagathia*). Com efeito, o *phrónimos* – o dotado de discernimento – precisa saber o que é bom para si, mas também para os outros e, como tal, trata-se de um saber sobre si, sobre o bem comum e sobre a beleza da existência contida no agir de quem o realiza virtuosamente.<sup>3</sup> Trata-se de um valor não apenas moral e político, mas também estético, no sentido de uma existência que precisa ser levada adiante de maneira nobre ou digna em relação a si e aos outros.

Esses “três saberes”, embora não explicitados desse modo por Aristóteles, serão aqui lidos como articulados de maneira a compreender a *phronesis* aristotélica como um “saber de formação”. Esse saber não está associado diretamente a uma *ascética* (*áskesis*)<sup>4</sup>, como apare-

<sup>3</sup> Optamos, a exemplo do que faz Mário da Gama Kury, em sua tradução deste conceito para o português, por *discernimento* ao invés de *prudência*, como o fazem outras traduções. A nosso ver, o termo *prudencia*, derivado do latim, foi demasiadamente enfraquecido pelo modo como Kant o utilizou e marcou seu uso na ética desde então. Discernimento, de outro modo, possui uma carga semântica mais forte e mais aproximada ao sentido grego da *phronesis* aristotélica.

<sup>4</sup> A esse respeito, ver Foucault (2001) e Hadot (2006). O primeiro considera Aristóteles uma exceção dentro da tradição de pensamento antiga. Com efeito, a nosso ver, não há lugar diretamente para uma *áskesis* em Aristóteles, em razão de que a formação como autoformação vincula-se a uma *práxis*, e esta passa por um cultivo de si mediante o hábito (*hexis*) e necessariamente pela mediação de um ambiente comunitário – a comunidade política. Esse traço já está contido na definição de homem aristotélica como ser político-comunitário (Aristoteles, 1982, I 2, 1253a; Aristóteles, 1983, I 5, 1097b), dotado de linguagem (*logos*) e, pois, capaz de deliberação. Por essa razão, não são prescritos exercícios espirituais ou uma tecnologia de si em forma de ascese. O exercício de si assume uma modalidade distinta da *askesis* predominante nos filósofos da antiguidade greco-romana. Ela demanda primeiramente uma *hexis* formativa, que será depois complementada pela *práxis* político-comunitária, também formativa, por dever ser guiada pelas virtudes no âmbito da *polis*, e que deveria se consumir num modo de ser bom e belo.

ce tão fortemente na filosofia grega e helenística clássica, mas a uma exigência *práxica* colocada aos humanos para a transformação virtuosa de si, do seu meio, e articulada a um ideal de bem viver marcado pela busca do enlace entre o bom e o belo.

## Entre *episteme* e *techne*: o saber moral e a *phronesis*

Para Aristóteles, a ciência política, que engloba a economia, a ética e a política – e, dentro dessas últimas, uma concepção e uma proposta educativa –, distingue-se do modelo rigoroso do saber teórico da *episteme*, próprio das matemáticas, baseado na demonstração e passível de ensino. O saber ético relacionado ao saber da *phronesis* também não se confunde com o saber próprio da arte (ofícios ou *techne*), embora mantenha um parentesco importante com essa. Na *Política* (I 4, 1254a), lembra que a vida é ação (*práxis*) e não produção (*poiesis*). De outro modo, o *ethos*, de onde brota toda ação e toda formação possível do humano, é de uma ordem distinta também da frouxidão da simples opinião (*doxa*). O saber ético, adquirido pelo exercício ou hábito (*hexis*) reiterado nas virtudes, e o saber da *phronesis*, adquirido pelo tempo e pela experiência, capaz de articular a regra geral e o caso particular, estão profundamente vinculados. Eles concernem reflexivamente à ação (*práxis*), e esta possui como característica mais fundamental a contingência. Por essa razão, não se pode buscar a mesma precisão em todas os campos de estudo, pois esta depende da natureza da matéria estudada, lembra o filósofo (Aristóteles, 1983, I 7, 1098a).<sup>5</sup> Esse é o caso típico dos saberes relacionados ao agir humano e é o fator que leva Aubenque (1997) a falar na existência de uma “cosmologia da prudência” em Aristóteles.

---

<sup>5</sup> Nesse sentido, é importante retomar a distinção feita por Ricoeur (2014, p. 79s.), a partir da ontologia do acontecimento de Devidson, entre a ação e os outros eventos que ocorrem no mundo, pois, enquanto esses apenas acontecem, a ação faz acontecer.

Vale lembrar que o saber moral – orientado pela *phronesis*, enquanto reta razão (*orthos logos*) – é algo que pode e deve ser *aprendido* mediante o hábito, mas que não é *ensinável* no sentido estrito do termo. Isso se deve, como já advertia o filósofo, ao fato de que nada do que “existe por natureza poder ser modificado pelo hábito” (Aristóteles, 1983, II 1, 1103a, p. 87-88). O hábito é educável em razão de ser uma disposição originada do modo como nossa conduta é orientada relativamente às afecções ou emoções e precisa converter-se em desejo organizado. Aristóteles é muito claro ao referir-se à maneira como nos tornamos virtuosos ou educados moralmente: a posse da virtude “supõe um exercício anterior, como é também o caso nas artes”, de modo que “as coisas que é preciso ter aprendido por lhes fazer é fazendo que as aprendemos” (Aristóteles, 1983, II 1, 1103a, p. 88, grifo nosso). Evidentemente que esse aprender a agir mediante a própria ação, balizado pela busca da excelência ética em um meio propício para tal, e sob a orientação inicial de outrem, mostra-se uma tarefa exigente, uma vez que há uma tendência antropológica muito forte em buscarmos o que nos apraz e a evitarmos o que nos desapraz. Por essa razão, a verdadeira educação terá uma feição claramente ético-formativa por consistir em “aprender a gostar e a desgostar das coisas certas” desde a tenra idade (Aristóteles, 1983, II 2, 1104b, p. 95). Virtude e senso de limite, ética e educação, andam necessariamente imbricadas e seu aprendizado precisa iniciar cedo.

No que tange à ética, a grandeza de Aristóteles consiste em ter criado um saber situado em uma esfera mediana entre os extremos do rigor da *episteme* e da frouxidão da *doxa*, assemelhando-o, em certos traços, à racionalidade *poietica* da *techne* (adiante voltaremos a esse ponto). Tal saber tem a marca da contingência, pois não basta ao agente saber agir para agir bem. Saber o que é a virtude é condição necessária, mas não suficiente. Faz-se necessário, ao mesmo tempo, “agir como é preciso, mas com quem é preciso, quando é preciso e onde for preciso”, pois claramente “o ato virtuoso não

seria o que é, ou o que deve ser, se as circunstâncias fossem outras” (Aubenque, 1997, p. 64). Por estar imerso nas contingências, o saber ético demandará um saber de situação, o discernimento (*phronesis*), e nesse aspecto reside toda sua singularidade. O saber ético desenvolve-se pelo exigente exercício constante e bem orientado das ações, de modo que essas ganham constância e convertem-se em hábitos que resultam viciosos ou virtuosos e formam o caráter consoante a uns ou a outros. Todavia, o cultivo de si mediante a prática reiterada das virtudes precisa ser complementado por um saber de situação que também demanda um cultivo de si, por ser reflexivo e adquirido mediante tempo e experiência.

Ao defender que a mediação para a aquisição da virtude moral é feita pelo hábito reiterado, consoante a determinadas ações, e que demanda o discernimento para ser exercitada, Aristóteles apresenta uma inequívoca e original concepção de aprendizagem moral. O aprender a agir virtuosamente não é adquirido de forma inata ou por transmissão, mas pela própria ação transformada em uma disposição permanente e discernida. Como referiremos adiante, esse aprender envolve necessariamente um saber de si, sobretudo no que concerne aos fatores associados a si próprio que interferem no agir e no modo de ser do agente de uma forma muito singular, como é o caso das emoções e a maneira como ele lida com elas. O conhecimento de si e o cultivo de si não se fazem por transmissão, mas pelo envolvimento integral do sujeito em uma tal *práxis*. Caso o fosse por transmissão, já não teria o caráter autotélico de uma *práxis* de si, aprendida na mediação com os outros e sob orientação inicial de outrem.

De outro modo, para os gregos, existem coisas, como o destacara muito oportunamente Heidegger, que são ensináveis em sentido estrito. O filósofo alemão retoma o conceito grego de *mathemata*, em seu livro *Que é uma coisa?* (1987), e lembra que esse termo se refere ao que se pode ensinar e, pois, ao que se pode aprender via ensino. *Mathesis*, destaca Heidegger, possui um duplo sentido: lição, no sentido de “ir a

uma lição e aprender”, e lição como “aquilo que é ensinado”, pois “ensinar e aprender são aqui tomados num sentido lato e, ao mesmo tempo, essencial” (1987, p. 76). Para os gregos, ensino é compreendido estritamente como transmissão. A questão então é o que significa a palavra transmitir, bem especificada posteriormente pelo latim:

[...] o trans significa justamente através de. O mitir, do verbo latino mitto, misi, missum significa atirar, deixar ir, soltar, largar, enviar [...]. Transmissão, pois, de alguma coisa que se envia através de, que é enviada de um lado para o outro” (Pombo, 2012, p. 3).

Matéria de ensino, para os gregos, são aquelas que versam sobre saberes necessários e exatos, razão pela qual o modelo do que pode ser ensinado é a matemática. A *episteme* é saber demonstrativo, concernente a universais, passível, pois, de ser transmitido e “aprendido”. Por essa razão, para os gregos, a ciência é uma “explicação total e só pode se desenvolver [...] suprimindo a contingência” (Aubenque, 1997, p. 69).

Há ainda outro saber, o “saber fazer”, *poiético*, próprio da arte (*techne*). A tarefa do artífice é ver, em uma situação concreta, o que é apropriado e colocá-lo em ação. Também o agente moral tem de escolher meios adequados e seu agir deve ser guiado de modo reflexivo, como ocorre com o artífice. Todavia, há diferenças importantes entre ambos. A primeira delas é que uma *techne* se aprende, mas pode ser esquecida, diferentemente do saber ético. Neste, o sujeito está sempre já implicado na situação de alguém que tem de possuir e exercitar o saber moral de acordo com o que a situação concreta exige dele. O saber ético é um “saber agir” que “nem se aprende nem se esquece”, lembra Gadamer (2006, p. 52), pois é formado por diretrizes gerais, como o justo e o injusto, de maneira que não é possível definir de um modo geral e abstrato o que é justo ou injusto, mas apenas relativamente “à situação ética da ação”.

A segunda diferença existente entre o saber ético e o saber da *techne* diz respeito à relação entre meios e fins. O saber moral não se restringe a objetivos particulares, mas afeta o viver corretamente

em geral, diferentemente do saber técnico, que é sempre particular e diz respeito a fins particulares. Afirma Gadamer (2006, p. 55), a esse respeito, que: “não dispomos antecipadamente dos meios justos para a realização dos fins, e isso, antes de mais nada, porque os próprios fins jamais se nos apresentam de um modo perfeitamente determinado”. Os meios precisam ser a cada vez deliberados e escolhidos à luz de uma diretriz geral, que é a virtude ética.

O saber ético, por vincular-se às emoções e à razão, e por ter o próprio sujeito como “matéria-prima”, é *autopoiético*. Já o saber fazer do artífice remete a outras condições, sobretudo ao fato de os produtos terem seu mérito em si mesmos, atestado pelas qualidades visíveis destes mediante o resultado do seu fazer. No caso do saber moral, não basta observar seu resultado para concluir que uma determinada ação tenha sido praticada virtuosamente. Aristóteles (1983, V 13, 1137a) oferece a esse respeito o exemplo das pessoas covardes e das pessoas injustas, que podem agir de forma corajosa ou justa por acaso ou por conveniência, e não por uma disposição do seu próprio caráter. A qualidade da ação é, pois, condição necessária, mas não suficiente, para poder ser considerada virtuosa. Exigem-se, também, do agente certas condições ou qualidades ao agir, a saber: (a) agir de modo consciente, sabendo o que está fazendo, (b) agir de modo deliberado, escolhendo a ação por ela mesma, e (c) agir com firme disposição (convicção) (Aristóteles, 1983, II 3, 1105a). A ação virtuosa, para ser considerada como tal, demanda não apenas a qualidade em sua realização e em seu resultado, mas também essas três condições presentes no caráter do próprio agente e na ação em si.

## O saber moral como saber de si e sua relação com a *phronesis*

Um aspecto importante a ser considerado é que não apenas o desenvolvimento do hábito (*héxis*) constitui um exigente trabalho de

si sobre si mesmo mediante o apoio de outrem, mas também a busca de agir conforme a virtude moral e seu critério, o *meio termo*. Trata-se do esforço de encontrar o *justo meio* na situação concreta com apoio da *reta razão*. Isso se deve a que aprender a “gostar e a desgostar das coisas certas” e a persistir nessa direção não é uma tarefa simples, por tratar-se de um processo vinculado a emoções e ações. Aristóteles (1983, II 9, 1109a, p. 115) reconhece que proceder assim, “com a pessoa que é preciso, na medida e no momento conveniente, por um motivo e de um modo legítimo, não é uma tarefa para todos, nem de fácil execução”. Há também, nesse sentido, como já foi referido, o fato de que a ação concerne ao contingente, aos casos particulares, âmbito muito distinto da precisão dos saberes necessários e imutáveis passíveis de transmissão. Nela, sempre há uma margem de indeterminação (latitude) que tem de ser ajustada pelo agente.

Com essa singularidade e o caráter exigente do agir, o filósofo indica três orientações para o agente poder aproximar-se do parâmetro do meio termo. Há, ao mesmo tempo, uma profunda sabedoria relativa ao humano, à complexidade da ação virtuosa e à fragilidade, no que tange a realizá-la. A primeira orientação requer discernimento para “afastar-se do extremo que lhe é mais contrário”, pois este sempre induz mais ao erro e, em último caso, cabe “escolher o mal menor” e buscar a “melhor maneira” possível, dadas as circunstâncias, de chegar próximo à mediania (Aristóteles, 1983, II 9, 1109a, p. 115-116). A metáfora utilizada nesse caso é mudar o rumo da navegação, mantendo a Nau distante do turbilhão das ondas revoltas. A segunda orientação demanda autoconhecimento e consiste em permanecermos atentos àqueles erros para os quais nós mais facilmente incidimos, pois “reconheceremos neles o prazer e o sofrimento que sentimos”, e buscar a “direção oposta” (Aristóteles, 1983, II 9, 1109b, p. 116). Aristóteles destaca que, observando nossas inclinações em errar em relação ao modo como experimentamos e gerenciamos prazer e sofrimento, deveríamos buscar agir em uma direção distinta. A

metáfora utilizada pelo autor é a da madeira empenada, que precisa ser forçada na direção oposta àquela que se encontra, para poder ser corrigida.

A terceira orientação sugere tomar-se precaução em relação ao que é agradável e ao prazer, uma vez que “nessa matéria não julgamos com imparcialidade” (Aristóteles, 1983, II 9, 1109b, p. 116). Essa remonta ao alcance da premissa antropológica já bem explicitada de que os humanos possuem uma tendência natural em buscar o que lhes apraz e evitar o que lhes desapraz. Evidentemente que não se trata aqui de desconsiderar o lugar que o prazer ocupa na vida e na formação humana, pois a virtude moral relaciona-se diretamente ao prazer e ao sofrimento. O prazer não é um fim em si e nem sequer seria sábia ou humana uma vida em que nada haveria de aprazível. A questão é outra, e, como destaca Aggio (2017, p. 140), esta tem de ser buscada no hedonismo moderado de Aristóteles, ou seja, no modo como articula prazer, virtude moral e reta razão: “a operação desiderativa ideal é [...] aquela daquele que já habituou o seu desejo a ser conforme a reta razão, que aprendeu a desejar conforme o bom julgamento”. Em decorrência, a pessoa virtuosa possui melhores condições de aprender e desejar corretamente o que é bom, e, do mesmo modo, o que é bom se lhe apresenta prazeroso, não como um fardo a carregar. A autora lembra que a ética aristotélica está alicerçada na seguinte tese: “o desejo pelo prazeroso (*epithumia*) e o desejo de enfrentamento da dor (*thumos*) devem poder se orientar pelo que julgamos ser verdadeiramente um bem” (Aggio, 2017, p. 20).<sup>6</sup>

Na *Ética a Nicômacos*, antes de chamar a atenção para o grau de exigência colocado para alcançar o meio termo e de fornecer orientações gerais para tal, Aristóteles (1983, II 6, 1107a, p. 106) já havia mencionado a *phronesis*, ao definir a virtude moral como:

---

<sup>6</sup> Conforme veremos a seguir, Aristóteles (1983, II 9, 1109b, p. 117) ressalta que isso depende de circunstâncias específicas, próprias do “domínio do individual e a discriminação é da ordem da percepção”.

[...] uma disposição [hábito] para o agir de um modo deliberado que consiste em um meio termo relativo a nós, o qual é racionalmente determinado [reta razão AVC] tal como o determinaria o homem dotado de discernimento.

Observara ali que o meio termo deveria ser determinado como o determinaria o homem de discernimento orientado pela reta razão. Com efeito, como a parte da alma dotada de razão é específica do ser humano, de modo a esse ser ter como uma de suas especificidades a capacidade de agir e de fazê-lo orientado pela razão prática, cabe examinar como o autor compreende o humano em sua ética. Como as duas partes da dimensão racional da alma desempenham funções distintas, dado que uma visa conhecer o necessário (parte científica) e a outra o contingente (parte calculativa ou deliberativa), a *phronesis* corresponde a essa última, ou seja, ao intelecto prático.

Todavia, o ser humano não é apenas *logos*. A ação humana é determinada por três aspectos, a saber, “a sensação, o intelecto e o desejo” (Aristóteles, 1983, VI 2, 1139a, p. 276-177). Tais aspectos precisam ser devidamente levados em conta, pois, como a sensação não é nenhum princípio de ação, uma vez que dela não deriva qualquer ação refletida, e o intelecto de *per se* não move ação alguma, resta que a causa da ação terá relação direta com o *desejo*. Mais precisamente, é na escolha/decisão (*proairesis*), por incluir o desejo (*orexis*) de um fim e o cálculo dos meios para alcançá-lo, que consiste a causa ou o princípio da ação. Por sua vez, a origem da escolha/decisão, que sucede à deliberação (*boulesis*) sobre os meios, reside em um intelecto desejante vinculado a um desejo deliberado ou refletido.<sup>7</sup> A origem da ação reside na razão desiderativa ou no desejo raciocinado/organizado. Em suma, a escolha/decisão consiste tanto em um acordo entre *logos* e desejo (ou desejo deliberado) quanto na combinação deste acordo com as situações em que ocorre o agir. Isso significa que a ação humana

<sup>7</sup> A *órexis* se subdivide em três espécies: *epithymia* (desejo completamente irracional), o *thymos* (impulso capaz de ser dominado pela razão) e *boulesis* (volição ou desejo raciocinado). Nota 46, da tradução espanhola da *Ética a Eudemos* feita por Bonet (1995, p. 448).

deve ser duplamente orientada: de um lado, é preciso ajustar o desejo (*orexis*) e a razão (*logos*), para que o ser humano não seja presa de suas próprias pulsões; de outro, é preciso que o *logos* seja reto (*orthos*), do contrário não poderá orientar corretamente o desejo. Por conseguinte, a *phronesis* se identifica com a reta razão e incide sobre a escolha deliberada ou desejo raciocinado, consistindo em uma disposição para agir acompanhada da reta razão.

O vínculo articulado entre um intelecto desejante e o desejo deliberado, que caracteriza a escolha, depende de circunstâncias específicas. Essas concernem ao “domínio do individual” e sua “discriminação é da ordem da percepção”, conforme vimos anteriormente (nota 5). A percepção intuitiva é a essência da sabedoria prática e, no juízo ético, a percepção dos casos particulares tem precedência sobre as regras gerais. O saber ético requer um tipo de experiência que consiste na “apreensão de particulares contingentes” ou na “percepção intuitiva” de tais particulares (Nussbaum, 2009, p. 270 e p. 318). Nussbaum (2009) observa que essa percepção é tanto cognitiva quanto afetiva. Ela é duplamente motivada e instruída, pois, como bem o explicita a autora, “consiste na habilidade de selecionar os traços eticamente significativos da matéria particular que se tem em mãos; e frequentemente esse reconhecimento é realizado por e em uma resposta emocional apropriada, tanto quanto através do juízo intelectual” (Nussbaum, 2009, p. 318). Por assumir essa dupla feição, é “uma resposta complexa da personalidade inteira”, caracterizada por uma “apreensão apropriada dos traços da situação” (Nussbaum, 2009, p. 270).

Essa imbricação entre razão e desejo indica a estreita relação existente entre a *phronesis* e a virtude moral, pois, se a última é determinada pela primeira, aquela também não possui eficácia sem a virtude moral. Isso significa que, para o ser humano possuir discernimento, tem de ser virtuoso e vice-versa. A virtude moral nos orienta a desejar o fim idôneo e a *phronesis* nos leva a recorrer aos meios certos para alcançá-lo. A *phronesis* é um saber de situação e pressupõe um saber

prévio, articulado ao saber ético, um saber de si “relacionado à própria pessoa” (Aristóteles, 1983, VI 9, 1141b, p. 294).

## **A *phronesis* como saber de situação e saber com o outro**

A *phronesis* é a mais elevada virtude da parte calculadora/deliberativa da alma racional e a função desta é a busca da verdade de acordo com o desejo reto. Aristóteles (1983, VI 5, 1140b, p. 285) a define como uma “disposição acompanhada da reta razão”, capaz de levar à verdade no que diz respeito às ações relacionadas com as coisas boas ou más para os homens. Para compreendermos sua natureza, é necessário observar o tipo de homem que é o dotado de discernimento. Se a virtude moral consiste em agir de acordo com o meio termo ou reta regra, a única forma de reconhecer esta é apelando para o julgamento de um tal modelo de homem. O *phrónimos* é aquele capaz de deliberar bem, isto é, racionalmente, aquilo que é melhor para os homens em relação ao que pode ser alcançado mediante a ação. A *phronesis* compreende o conhecimento dos meios para chegar-se a um fim bom, pois o bem, em sentido geral (enquanto fim), não é objeto de deliberação. Ele é estabelecido pela virtude moral. O homem de discernimento é aquele que sabe operar com os meios, que consiste em deliberar, escolher e agir bem.

A *phronesis* possui uma dupla particularidade. Ela se relaciona com as ações humanas, enquanto essas se relacionam com as coisas singulares e passíveis de deliberação. Mas, além de partir e incluir um saber relativo a essas, exige certa experiência, como também o conhecimento do universal (Aristóteles, 1983, VI 8, 1141b). Sua especificidade demanda ter-se, numa síntese a cada vez singular, tanto a capacidade de visão de conjunto quanto o senso refinado da situação particular. Trata-se de saber aplicar ao caso individual uma característica geral. Nesse sentido, a sabedoria prática não se ocupa apenas

com universais. Ela não é ciência, porque se refere ao particular e contingente, próprios da ação humana. Essa “aplicação” não é feita de modo dedutivo, mas “compreensivo”, e constitui um “saber de situação” (Gadamer, 1999, 2006), uma vez que demanda sensibilidade ao contexto, traduzida na capacidade do agente de compreender o que a situação pede que seja feito, a partir da singularidade desta. Trata-se de “compreender na situação concreta o que é que esta pede dele ou, dito de outro modo, aquele que age deve ver a situação concreta à luz do que se exige dele em geral” (Gadamer, 1999, p. 384). O saber prático concerne a particulares últimos, “apreendidos pela compreensão através da experiência” (Nussbaum, 2009, p. 261). Por conseguinte, é próprio da *phronesis* saber reconhecer intuitivamente o que ocorreu em uma determinada situação, aplicando ou adaptando a regra geral ao caso particular, sobretudo quando as contingências impossibilitam qualquer decisão prévia (Bataillard, 1997).

A compreensão concerne a um saber perceptivo na forma da capacidade de ver ou de perceber o que a situação em sua singularidade pede do agente, consiste, pois, em compreender adequadamente a situação e em agir com discernimento sobre ela. Aqui, há um apelo ao agente de aprimorar-se tanto mediante o exercício compreensivo (perceptivo, intelectual) quanto pelo prático-moral, na medida em que exige dele uma capacidade refinada de resposta ao que a situação pede em sua singularidade. Como destaca Aubenque (1997, p. 95s.), a *phronesis* introduz uma noção de temporalidade em sua economia moral, a do *kairós*, o tempo oportuno. A ação humana, dado estar sempre sob o signo da contingência e da imprevisibilidade, coincide com o tempo, e essa coincidência faz com que o tempo precise ser o propício para agir-se bem. Essa noção indica que convém ao agente dar-se conta das circunstâncias em que a ação se realiza e suas possibilidades de agir “quando” é preciso. Os dois célebres e elucidativos exemplos fornecidos por Aristóteles, que expressam tanto a noção de aplicação quanto a de *kairós* na ação, vêm das artes (*technai*) e referem-se à medicina e

à navegação. No primeiro exemplo, a complexidade dos casos singulares sempre escapa à generalidade de suas prescrições; no segundo, há uma grande parcela de acaso, sendo difícil navegar sem orientar-se atentamente pelas condições oferecidas pelo mar. Nesse sentido, comenta Aubenque (1997, p. 70), artes como a medicina, a navegação e a estratégia exigem uma “arte de compreender” mediante “uma intuição amadurecida pela experiência, mas a cada vez única, o terreno ou a ocasião favoráveis”.

O *phrónimos*, enquanto dotado de discernimento, é um *spoudaios*, um sábio que precisa saber o que é bom para si mesmo, mas também para “os homens em geral” (Aristóteles, 1983, VI 5, 1140b, p. 286). Trata-se de um saber exercido em meio aos outros, buscando a melhor orientação para a comunidade política na procura do bem comum. Os demais sujeitos se beneficiam desse saber – e podem aprender a agir melhor – com o exercício do “saber agir” do *phrónimos*. Este aprimora seu discernimento agindo com os outros e na provocação que lhe é colocada a cada vez pelo contexto de um mundo com eles compartilhado. Nesse sentido, vale considerar, como o faz Gadamer, que Aristóteles aproxima a *phronesis* à compreensão própria da *synesis*. Além disso, aproxima-a também à *gnome*, a percepção correta do que é o equitativo, própria de quem julga compreensivamente e possui uma “disposição favorável ao outro” (Aristóteles, 1983, VI 11, 1143a, p. 303).

Essa abertura ao outro é o que leva o agente a compreender as razões de agir das outras pessoas. É a compreensão própria ao escutar, interpretação que remete à escuta do *logos*. O *ethos* compreensivo concerne ao próprio juízo reto do homem virtuoso. A *synesis* se ocupa com os mesmos objetos que a *phronesis*, porém uma e outra não se confundem. Enquanto essa última é normativa ou imperativa, por seu fim consistir em determinar o que deve ou não se fazer, a *synesis* julga, pois caracteriza-se pelo olhar profundo que penetra as situações. Ela consiste no exercício de julgar corretamente sobre “o que a outra pessoa diz a propósito de matérias relevantes relacionadas ao discernimento”

(Aristóteles, 1983, VI 11, 1143a, p. 303). A *synesis* é a percepção intuitiva do sentido virtuoso de uma ação capaz de apreender imediatamente se a ação está em consonância com uma regra geral. A ação dotada de discernimento demanda, de forma processual e deliberativa, mas não apenas, considerar as circunstâncias, prever suas possíveis consequências, analisar os fatos antecedentes, comparar a ação a ocasiões semelhantes, pesar prós e contras da ação, governar as paixões que eclipsam a razão, etc. A *synesis*, por sua vez, constitui um rápido e penetrante julgamento da eticidade de uma ação (Zagal, 1999, p. 135).<sup>8</sup>

Para Gadamer (1999, p. 394), “fala-se de compreensão quando alguém conseguiu deslocar-se por completo em seu juízo à plena concretização da situação na qual o outro tem de agir”. Por essa razão, o homem experiente dotado de discernimento “somente alcançará uma compreensão adequada da ação de outro na medida em que [...] ele mesmo também deseje o justo, quando se encontra, pois, numa relação de comunidade com o outro” (1999, p. 395). A pessoa compreensiva julga a partir de uma pertença que a une com o outro, de modo a pensar e ser afetada junto com ele, e não a partir de uma situação externa e não implicada. Para Gadamer, isso se torna mais claro nos outros tipos de reflexão moral apresentadas por Aristóteles, como é o caso do bom juízo (*gnome*), que consiste no julgar reta e equitativamente, e da compaixão. O julgamento, na medida em que precisa determinar corretamente o que é equânime, presume um espírito indulgente. Como bem refere Aubenque (1997, p. 152), julgar “não é subsumir o particular ao universal”, mas é, de modo “sensível e singular em si mesmo, penetrar, com uma razão mais ‘razoável’ do que ‘racional’, o sensível e o singular”.

---

<sup>8</sup> A *phronesis* é uma virtude intelectual prática, a *synesis* uma virtude intelectual complementar a esta. A ação discernida não representa um momento unicamente processual e deliberativo em razão de que há um momento – o tempo oportuno – em que, com base no exame das circunstâncias, o *phrónimos* tem de decidir se a ação concreta está de acordo com a norma universal, que remete então a uma intelecção imediata. Esse “salto” que marca a decisão do agente não é mais de caráter discursivo. Ocorre que “tarde ou cedo o *phrónimos* tem que optar com base em determinados antecedentes e decidir se uma ação concreta está de acordo com a norma universal” (Zagal, 1999, p. 136).

Isso pode ser entendido como um saber com o outro que se traduz em um bem com e para ele. Trata-se de um cultivo compreensivo do humano em si e no outro simultaneamente. Ocorre, como bem lembra Gadamer (2006, p. 56), que compreender supõe um vínculo com o outro e, por essa razão, a compreensão diz respeito a uma “questão de ‘pertencimento’”, ao vincular dois fenômenos correlatos: “o espírito de discernimento da situação em que o outro se encontra, e a tolerância ou indulgência dele resultante”, espírito decorrente do saber considerar ou “julgar imparcialmente a situação do outro”. O saber de situação assume aqui um sentido genuinamente ético-formativo, uma vez que requer não apenas colocar a si próprio em situação, mas também se colocar em situação com o outro e, de toda forma, colocar-se em sua situação.

## **A *phronesis* entre o bom e o belo: à guisa de conclusão**

No percurso desenvolvido, defendemos a tese de que o saber articulado à *phronesis*, conforme sua versão aristotélica, pode ser pensado como saber de formação, na medida em que presume um saber de si, caracteriza-se como um saber de situação e traduz um saber com os outros. Indicamos ser isso plausível tendo em vista que o *phrónimos* – o dotado de discernimento – precisa saber o que é bom para si, mas também para e com os outros. Todavia, a título de conclusão, vale considerar o fato de esse saber tratar-se de um valor não apenas moral e político como tal, mas também estético, por concernir ainda à beleza da existência contida no agir de quem o faz virtuosamente, existência que precisa ser levada adiante de maneira nobre ou digna em relação a si e aos outros. Esses “saberes”, embora não explicitados desse modo por Aristóteles, foram lidos como articulados, de maneira a apresentarmos a *phronesis* aristotélica como um “saber de formação”. Um tal saber não está associado diretamente a uma ascética (*áskesis*), como aparece tão fortemente na filosofia grega e helenística clássica, mas a

uma exigência práxica, colocada aos humanos para a transformação virtuosa de si, do seu meio e com os outros, articulada a um ideal de bem viver marcado pela busca do enlace entre o bom e o belo.

Nesses termos, o saber próprio da *phronesis* avança ao menos dois patamares, bastante exigentes enquanto saber de formação. Primeiro, à medida que vimos demandar do agente não apenas ser virtuoso, capaz de bem deliberar e ter boa percepção moral, mas também se colocar na situação do outro. Nesse âmbito, o saber da *phronesis* envolve um saber *práxico* e deliberativo, bem como perceptivo e compreensivo. Em segundo lugar, como refere Gadamer (2006), demanda uma relação “absolutamente notável consigo mesmo”, mas também poderíamos acrescentar – já que supõe a *philia* ao “ser de bom conselho” –, notável com o outro e, por isso, uma relação não apenas boa, mas também bela. Com efeito, o ser humano dotado de discernimento equivale ao *kalos kagathos*, uma vez que o desenvolvimento de todas as virtudes éticas faz de sua própria vida “uma obra de arte”. Essa o leva a gostar das belas coisas como as virtudes e a tomar os bens humanos como bens verdadeiros, sem deixar-se corromper por eles, como no caso da riqueza e do poder (Aristóteles, 1995, II 9, 1270b).

Por essa razão, como afirma Bataillard (1997), é o magnânimo, o que alcança a grandeza de alma, quem, de modo ainda mais completo que os homens de ação, como Péricles ou Clístenes, revela a essência própria à *kalokagathia*. Esse patamar pode ser bem-sucedido “ao ponto de alcançar, para além do útil relativo, o belo absoluto” (Bataillard, 1997, p. 115). Como refere Jeager (1994, p. 24), a esse respeito, entre os gregos, à virtude (*arete*), como constitutiva da formação cultural (*Paideia*), vincula-se, em última instância, um ideal de formação pautado pela busca da nobreza humana:

Esta formação não é possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como ele deve ser. O que é fundamental nela é o *kalón*, isto é, a beleza, no sentido normativo da imagem desejada, do ideal. [...] A formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior.

Se os gregos a associavam à grandeza de espírito, à magnanimidade, é porque ela somente seria possível mediante uma exigente e elevada excelência do caráter. Aristóteles (1983, IV 7, 1124a, p. 189) via na magnanimidade a virtude que pressupunha e unificava todas as outras, uma espécie de “coroamento” de todas as formas de excelência moral. É claro que há um caráter aristocrático nesse ideal grego de formação humana, bem traduzido pela alta exigência de cultivo de si com os outros de si. Todavia, essa exigência traduz, ao mesmo tempo, para além das limitações de seu contexto, o sentido mais pleno do esforço humano de viver a vida com maiores dignidade e beleza possíveis. A magnanimidade eleva a *phronesis* ao seu mais alto patamar, ao traduzir esse ideal formativo do humano a ser realizado em si mesmo em meio e com os outros. Não há virtude e beleza no agir sem a abertura ao outro. Funde-se aí, mediante o ideal de uma vida em comum, a união do bom e do belo, o *kalos kagathos*, como síntese desse elevado ideal de realização do humano como um *saber de formação*. Por essa razão, como observa Jeager (1994, p. 36), “na fórmula ‘fazer sua a beleza’ está expresso com clareza ímpar o motivo íntimo da *arete* grega”. Esse “ideal de homem mais alto que o nosso espírito consegue forjar” pode ser considerado o sentido mais pleno da *paideia* grega (Jeager, 1994, p. 35). Ele traduz o cerne mais genuíno do sentido ético-formativo da própria filosofia conforme alcançado pelos gregos, e o desafio é que continue, sempre de forma renovada, a interpelar o presente.

## Referências

- AGGIO, Juliana O. *Prazer e desejo em Aristóteles*. Salvador: Edufba, 2017.
- ARISTOTELES. *Ética nicomáquea / Ética Eudemia*. Trad. Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos, 1995.
- ARISTÓTELES. *La ethique à Nicomaque*. Trad. par J. Tricot. Paris: Vrin, 1983.
- ARISTOTELES. *La Politique*. Trad. par J. Tricot. Paris: Vrin, 1982.
- ARISTOTELES. *Les grands livres d'éthique (La grande morale)*. Paris: Arlea, 1995.
- AUBENQUE, Pierre. *La prudence chez Aristote*. 2. ed. Paris: PUF, 1997.

- BATAILLARD, Marie-Christine. Thalès, Périclès et les poissons. In: CHATEAU, Jean-Yves (org.). *La vérité pratique: Aristote Éthique à Nicomaque - Livre VI*. Paris: Vrin, 1997. p. 87-115.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CENCI, Angelo. V. *Aristoteles & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *L'herméneutique du sujet*. Paris: Seuil, 2001.
- GADAMER, Hans-Georg. O problema hermenêutico e a ética de Aristóteles. In: GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 47-56.
- GADAMER, Hans-Georg. A atualidade hermenêutica de Aristóteles. In: GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método* (v. I). Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis, RS: Vozes, 1999. p. 378-396.
- HADOT, P. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela, 2006.
- HEIDEGGER, Martin. *Que é uma coisa?* Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Edições 70, 1987.
- JEAGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- NARCY, Michel. Être de bon conseil et savoir écouter: Éthique à Nicomaque VI, 10-11. In: CHATEAU, Jean-Yves (org.). *La vérité pratique: Aristote Éthique à Nicomaque - Livre VI*. Paris: Vrin, 1997. p. 117-135.
- NATALI, Carlo. La phronesis d'Aristote dans la dernière décennie du XXe siècle. In: AUBRY, Gwenaëlle (org.). *L'excellence de la vie*. Sur l'Éthique à Nicomaque et l'Éthique à Eudème d'Aristote. Paris: Vrin, 2002. p. 179-194.
- NUSSBAUM, Martha. *A fragilidade da bondade*. São Paulo: Martins Fonte, 2009.
- POMBO, Olga. *Elogio da transmissão*. 2012. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/publicacoes%20opombo/textosolgapombo.htm>. Acesso em: 25 ago. 2012.
- RICOEUR, Paul. *O si mesmo como um outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- RICOEUR, Paul. A la gloire de la phronesis. In: CHATEAU, Jean-Yves. *La Vérité Pratique*. Paris: Librairie Philosophique Joseph Vrin, 1997. p. 13-22.
- RODRIGUES, Nelson. *O óbvio ululante: primeiras confissões crônicas*. Seleção: Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SPINELLI, Priscila. *A prudência na ética nicomaquéia de Aristóteles*. São Leopoldo: Unisinos, 2007.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Entre mito e política*. São Paulo: Edusp, 2001.
- ZAGAL, A. Héctor. Sínesis, Euphyía y Anchínoia en Aristóteles. Algunas habilidades para el conocimiento del singular. *Anuario Filosófico*, 63 (XXXII/1), 1999, p. 129-145.



## Sobre os autores

---

**Aldenora Conceição de Macedo:** Doutoranda do Programa e Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e professora da Secretaria de Educação no Governo do Distrito Federal (GDF).

**Angelo Vitória Cenci:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

**Bernardete A. Gatti:** Professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas.

**Carlota Boto:** Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1D.

**Catia Piccolo Viero Devechi:** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

**Claudio Almir Dalbosco:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1C.

**Diandra Dal Sent Machado:** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Dionei Martello:** Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UPF.

**Dirk Stederoth:** Professor da Universidade de Kassel na Alemanha.

**Enrique Sérgio Blanco:** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

**Francisco Fianco:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e nos Cursos de Filosofia, Artes e Moda da UPF.

**Hans-Georg Flickinger:** Professor aposentado da Universität de Kassel na Alemanha.

**Jürgen Oelkers:** Professor Emérito da Universidade de Zúrique na Suíça.

**Marcelo José Doro:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

**Marli Teresinha Silva da Silveira:** Professora Colaboradora e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

**Miguel da Silva Rossetto:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

**Nara Aparecida Peruzzo:** Doutora em Educação pela UPF e Educadora Popular no Centro de Educação e Assessoramento Popular (Ceap).

**Norberto Mazai:** Professor do Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e do Centro Universitário IESB.

**Odair Neitzel:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

**Pedro Goergen:** Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

**Renata Maraschin:** Fisioterapeuta, mestra em Envelhecimento humano, doutora em Educação e bolsista Capes – Programa Nacional de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Esta coletânea trata da educação formadora. A pergunta que pode surgir imediatamente é: a educação já não é, ela mesma, formação? Inconformados, os leitores podem continuar se questionando adiante: qual é o sentido de se tomar a educação como formação? O que os autores pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Se nem sempre e, talvez, nem na maioria das vezes a educação é formação, como retomar tal nexos? Essas e outras questões são tratadas pela presente coletânea.



Apoio

