

Pensar o Todo, Habitar o Sentido: a filosofia da educação como horizonte na formação docente

Amarildo Luiz Trevisan¹
Valdo Barcelos¹
Neiva Trevisan¹

¹Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

RESUMO – Pensar o Todo, Habitar o Sentido: a filosofia da educação como horizonte na formação docente. O texto analisa o esvaziamento da Filosofia da Educação nos currículos de formação docente, diante da valorização crescente de competências técnicas e operacionais. Argumenta-se que a capacidade de compreender a totalidade foi deslocada dos sujeitos em formação para saberes especializados, comprometendo abordagens mais críticas e reflexivas da docência. Recolocar a Filosofia no centro desse debate é reaproximar saberes pedagógicos da experiência vivida, convocando uma escuta sensível às tradições, aos contextos e aos sentidos que permeiam o ato educativo em tempos de fragmentação e performatividade.

Palavras-chave: Formação Docente. Filosofia da Educação. Hermeneútica. Totalidade. Neoliberalismo.

ABSTRACT – Thinking the Whole, Inhabiting Meaning: philosophy of education as a horizon in teacher education. This paper analyzes the marginalization of Philosophy of Education in teacher education curricula, in the face of the growing emphasis on technical and operational competencies. It argues that the ability to grasp the whole has been gradually displaced from individuals in formation to specialized domains, undermining more critical and reflective approaches to teaching. Reinstating Philosophy at the center of this debate is a way to reconnect pedagogical knowledge with lived experience, calling for a sensitive listening to traditions, contexts, and meanings that permeate the educational act in times of fragmentation and performativity.

Keywords: Teacher Education. Philosophy of Education. Hermeneutics. Totality. Neoliberalism.

Introdução

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido cada vez mais orientada por lógicas da performatividade que substituem a construção coletiva por narrativas personalistas de sucesso, priorizando competências operacionais em detrimento da reflexão crítica (Ball, 2002; Fabris, 2010; 2018). Nesse processo, a capacidade de pensar a totalidade – essencial à formação humana – foi gradualmente expropriada dos sujeitos e convertida em atributo exclusivo de especialistas. Entre os efeitos dessa dinâmica, observa-se o deslocamento da Filosofia da Educação para uma posição periférica nos currículos formativos, especialmente em um cenário voltado à funcionalização do saber. Aquilo que antes constituía um núcleo crítico da formação passou a ser tratado como adereço ou conteúdo complementar.

Com isso, perdeu-se não apenas uma disciplina, mas uma atitude: a disposição para compreender o sentido da educação em sua inteireza ética, política e existencial. O discurso da totalidade, que deveria ser uma faculdade comum do espírito humano – o poder de compreender o mundo em sua complexidade, de relacionar as partes com o todo, de pensar criticamente a vida e a sociedade – acabou sequestrado pelos especialistas, convertido em jargão técnico, encerrado em discursos acadêmicos muitas vezes inacessíveis à maioria (Bueno, 2021). Tornou-se, paradoxalmente, mais uma especialização: falar desse ponto de vista passou a ser coisa de filósofos profissionais, quando deveria ser um direito epistêmico de todos.

Nesse contexto, como reinscrever na formação de professores a capacidade de pensar a visão de conjunto, não como privilégio de poucos, mas como um direito formativo de todos, especialmente em um contexto educacional marcado pela fragmentação do saber e pela lógica neoliberal da especialização? Como pensar a subjetividade docente para além dos modelos superlativos e das exigências de excepcionalidade, reconhecendo o valor da condição humana comum no exercício do magistério? Como resistir à idealização da docência como missão heroica individual, sem perder de vista a potência ética e coletiva do ofício de ensinar?

Em tempos de incerteza e competição, a formação docente na perspectiva da Filosofia da Educação adquire um caráter existencial e político. Ela não se reduz à aquisição de competências operacionais, como alertam Ball (2002) e Fabris (2018), mas se afirma como processo de constituição de sujeitos capazes de discernir, de agir com responsabilidade ética e de construir sentidos comuns em meio à pluralidade, à precariedade e às demandas de um tempo que exige mais escuta do que respostas.

Por isso, neste texto, inspirado nas contribuições de Bueno (2021), Cunha (2009), Fischman (2009), Resende e Silva (2017), von Zuben (2003), Hermann (2006), Fabris (2010; 2018), Ball (2002) e, principalmente, Gadamer (1999), propomos uma nova forma de avaliar a presença da Filosofia da Educação na formação de professores, com o objetivo de reivindicar um olhar ampliado para o processo

formativo. Para estruturar essa abordagem, propomos três movimentos fundamentais: 1º) Compreender a educação como um campo de pensamento que interroga o sentido da formação e da prática docente em contextos marcados por instabilidade, tecnificação e exigências performativas; 2º) Reposicionar a formação docente à luz da hermenêutica de Gadamer, compreendendo que a formação não visa uma totalidade acabada, mas se realiza como abertura a um horizonte em movimento, no qual parte e todo se entrelaçam e se transformam mutuamente; 3º) Problematizar a lógica da fragmentação do conhecimento, que isola os saberes e reduz a formação a competências instrumentais, propondo a recomposição de vínculos entre teoria e prática, indivíduo e cultura, técnica e significação.

Democratizar a experiência do comum nesse sentido, é formar professores como sujeitos hermenêuticos, capazes de reconhecer, interpretar e reconstruir sentidos no diálogo entre suas práticas e os contextos históricos que as atravessam. Trata-se de cultivar práticas formativas que estimulem a pergunta, a escuta e a interpretação, preparando o professor para atuar em contextos marcados pela pluralidade, pela instabilidade e pela complexidade – não como técnico da aplicação de métodos, mas como intérprete ético e crítico da realidade educacional. Essa proposta busca reafirmar a Filosofia da Educação como eixo estruturante da formação docente crítica, em oposição às tendências utilitaristas que dominam o cenário educacional contemporâneo.

Formar professores, reconstruir sentidos: a urgência da visão integradora

O texto *Formação de Professores: da incerteza à compreensão*, de Newton Aquiles von Zuben (2003), configura-se como uma verdadeira aula sobre as contribuições que a Filosofia da Educação pode oferecer ao debate sobre a formação docente. Com profundidade e clareza, o autor evidencia, desde as primeiras linhas, a tese que orientará sua reflexão: a formação de professores não pode ser compreendida apenas como aquisição de técnicas ou competências específicas, mas deve ser vista como um processo que se dá no campo da incerteza, da abertura e da interpretação crítica da realidade. Von Zuben (2003) propõe que a Filosofia da Educação atue justamente nesse espaço de complexidade, oferecendo ferramentas conceituais e éticas para que a formação docente se afirme como prática reflexiva, histórica e situada, capaz de articular teoria e prática a partir da consciência da própria condição humana:

Minha tese é que se apropriar, através de um exercício constante e rigoroso, dessa autorreflexão crítica e da capacidade de compreensão como a atividade da dimensão hermenêutica da própria autocriação do sujeito humano é a meta primordial da formação estrutural e originante do indivíduo humano. Sobre essa base repousam outros projetos de formação, como, por exemplo, a formação de professores (Von Zuben, 2003, p. 52).

Essa citação aponta para um núcleo essencial da formação humana – e, por extensão, da formação de professores – ao destacar o papel da autorreflexão crítica como fundamento da autocriação do sujeito. Nesse sentido, a Filosofia, enquanto disciplina do pensamento crítico e da hermenêutica do sentido, não apenas sustenta, mas impulsiona esse processo de formação originária do humano.

E logo a seguir von Zuben (2003, p. 52) complementa: “Na realidade, tento apresentar um horizonte conceitual filosófico que subsidie a reflexão sobre o sentido da formação de professores, mais do que elaborar um discurso sobre a própria dinâmica”. Ora, qual o sentido da formação de professores na perspectiva da Filosofia da Educação em tempos de incerteza?

Se a Filosofia tem esse compromisso com a crítica e a autocritica, é porque ela reconhece que o sujeito não está pronto, acabado ou plenamente dado, mas em constante devir, sendo chamado a compreender a si mesmo no entrelaçamento com o mundo, com o outro e com a história. A autocritica não é, portanto, um mero exercício de negação ou correção, mas uma via para o desvelamento das condições que tornam possível a constituição do sujeito em sua liberdade, responsabilidade e compromisso ético-político.

Nessa direção, a Filosofia provoca a pensar na formação de professores algo que os modelos tecnicistas e performativos frequentemente negligenciam: a visão de totalidade, ou seja, a capacidade de pensar o humano em sua complexidade, historicidade e pluralidade de sentidos. Isso significa recusar leituras fragmentadas da docência, que reduzem o professor a um executor de metas ou transmissor de conteúdos, e afirmar uma formação que desloca o foco da performance individual para o pertencimento a um mundo comum, onde o conhecimento é sempre situado e coproduzido.

Nesse sentido, como sugere a citação, a formação de professores repousa sobre essa base mais profunda da formação do humano como sujeito existencial de sentido. E é justamente aqui que a reflexão mostra sua relevância: ao cultivar a pergunta, o pensamento inquieto e o olhar totalizante, ela contribui para formar professores que sejam mais do que reprodutores de sistemas – professores capazes de recolocar a formação docente como experiência ética e hermenêutica, na qual compreender é também transformar-se. Trata-se de reconduzir a formação ao seu sentido mais profundo: não a produção de competências isoladas, mas a constituição de um sujeito hermenêutico e deliberativo, comprometido com a historicidade do saber, com a responsabilidade diante do comum e com o exercício reflexivo da liberdade em meio às tensões do mundo.

O texto de von Zuben (2003) é pródigo em mostrar que a racionalidade ocidental, dada a crise da razão, está sentada ela também no banco dos réus. E a acusação se faz pela própria razão, por essa capacidade do Ocidente que, apesar de ter cometido muitas brutalidades ao longo de sua história, criou um espaço “[...] de contestação interna”, capaz de colocar em xeque as suas próprias instituições e ideias.

E o exemplo, segundo von Zuben (2003), vem da própria Filosofia, que dá testemunho na sua prática dessa exigência fundante de autorreflexão crítica.

E isso revela uma escolha epistemológica e ética importante: em vez de fixar-se nas engrenagens da formação, propõe-se abrir um horizonte de sentido que reconhece os atravessamentos históricos, sociais e políticos que constituem a docência e as instituições formadoras. Isso implica deslocar o foco da operacionalidade técnica para a compreensão profunda do que significa formar um professor em sua completude humana, especialmente em tempos marcados pela incerteza, pela fragmentação do saber pedagógico em competências técnicas e pela performatividade.

Essa reflexão a partir do texto de Aquiles von Zuben (2003) toca em um ponto fulcral da Filosofia da Educação: a exigência de crítica interna da própria racionalidade que fundou o Ocidente, não como negação da razão, mas como afirmação de sua potência autocrítica. Tal exigência, longe de invalidar o pensamento racional, visa aprofundá-lo em sua dimensão ética e histórica. É nesse sentido que a leitura de Hermann (2006) contribui para aclarar esse horizonte, ao destacar que: “Na medida em que a Filosofia problematiza as origens, as justificações e os limites do saber e o sentido da ação humana, ela torna consciente, para os envolvidos no processo educativo, a racionalidade que determina suas ações” (p. 66). Aqui, a racionalidade não aparece com base em resultados mensuráveis, submetidos a metas, indicadores e premiações, o que reduz a complexidade educativa à lógica da produtividade, mas como construção histórica que pode – e deve – ser interrogada por aqueles que educam e se educam.

A razão moderna – marcada por sua pretensão universalizante, tecnocrática e dominadora – de fato produziu formas de opressão, colonialismo e exclusão. Mas é também no seio dessa racionalidade que surgem as vozes que a interrogam, os espaços que permitem colocar em causa suas próprias bases. Esse movimento paradoxal é uma das marcas da Filosofia que indaga a formação de professores, porquanto moldada para atender aos critérios de ranqueamento e empregabilidade, fragmentando o saber pedagógico em competências técnicas. Questiona também a exigência de ser flexível – adaptável, polivalente, disponível – que não é um convite à autonomia, mas um imperativo de mercado que recai sobre o professor de forma individualizada.

É justamente aqui que a Filosofia revela sua força: não ao se isentar das críticas, mas ao sustentar a possibilidade do pensamento crítico e interpretativo em meio à crise dos fundamentos da educação – uma crise acentuada pela ausência da Filosofia da Educação nos currículos das licenciaturas. A formação de professores, nessa perspectiva, não pode prescindir desse legado filosófico. Mais do que reduzir-se à tarefa de formar técnicos ou aplicadores de métodos pedagógicos, a docência tem sido frequentemente idealizada como uma jornada heroica, na qual o êxito é medido pela capacidade de superação individual frente às adversidades. Essa narrativa, ainda que revestida de admiração simbólica, reforça os pilares da lógica meritocráti-

ca, obscurecendo as determinações históricas, sociais e institucionais que atravessam o trabalho docente. O professor-herói emerge, assim, como figura isolada, cuja atuação eficaz parece prescindir de condições materiais, reconhecimento institucional ou diálogo coletivo, deslocando a crítica das estruturas para a responsabilização subjetiva do indivíduo.

Newton Aquiles von Zuben (2003) articula sua reflexão explicitamente a partir da hermenêutica filosófica, ancorando-se na ideia de que a formação de professores pode emergir da compreensão como experiência, em que o educador é interpelado pela linguagem, pela história e pela abertura ao outro. Para ele, a formação não ocorre na superação da incerteza por certezas técnicas, mas na travessia da incerteza pela escuta, pela interpretação e pela construção de sentido. É, portanto, uma abordagem que tem como eixo uma ontologia hermenêutica da formação.

Maria Isabel da Cunha (2009), por sua vez, embora também critique os modelos tecnicistas e a fragmentação do saber, constrói sua análise em diálogo mais direto com os campos da sociologia da educação e da epistemologia da prática. Sua abordagem enfatiza a dimensão experiencial, histórica e profissional da docência, buscando compreender o magistério como prática social complexa, marcada por saberes construídos na relação com o cotidiano escolar. Embora se possa identificar em sua obra uma abertura ao pensamento interpretativo, ao pensar a formação de professores como uma prática voltada à totalidade, sua perspectiva não se inscreve diretamente no campo da hermenêutica filosófica em sentido estrito, como o faz von Zuben.

Nesse sentido, Cunha (2009) ressalta a complexidade existencial e epistêmica da docência, sublinhando que o ser professor não pode ser reduzido a esquemas técnicos ou a recortes especializados.

Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. Nelas, sabe-se cada vez mais de cada vez menos. Fogem dessa lógica as relações entre múltiplas dimensões e o objeto de estudo e de trabalho se fraciona. Se esse modelo serve para algumas profissões de naturezas diversas, distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a sua complexidade não abre mão da dimensão da totalidade (Cunha, 2009, p. 83-84).

A metáfora taylorista – ou seja, a divisão extrema das tarefas e saberes em compartimentos estanques – produziu um tipo de racionalidade que privilegia a eficiência, o controle, a repetição e a mensuração, lógica que se infiltrou em diversos campos profissionais e, infelizmente, também na educação. Essa racionalidade fragmentária se reflete na maneira como a formação de professores, muitas vezes, é organizada: por módulos, disciplinas isoladas, competências específicas e prescrições burocráticas. Assim como no taylorismo, “[...] sabe-

se cada vez mais de cada vez menos”, e o saber sobre o humano, sobre o mundo e sobre a educação se fraciona e perde sua densidade.

Sua crítica aponta para a inadequação das lógicas fragmentadas de formação, herdeiras da organização taylorista do trabalho, que tendem a compartimentar o saber e a função docente em tarefas isoladas e mecânicas, portanto. Nesse sentido, como observa Cunha (2009), a docência universitária foi fortemente marcada pela concepção epistemológica predominante na ciência moderna – especialmente aquela que orienta as chamadas ciências exatas e naturais – e que passou a definir os critérios do conhecimento considerado socialmente legítimo. “Nesse pressuposto, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores” (Cunha, 2009, p. 85). Ao recusar essa lógica, Cunha (2009) reafirma a docência como experiência integral, que articula saberes diversos em torno de um projeto educativo ético, crítico e situado. Sua contribuição fortalece, assim, a necessidade de uma formação que recupere a capacidade de pensar o sentido do ensinar, compreendendo-o em sua dimensão plena, histórica, relacional e transformadora.

No entanto, como destaca Cunha (2009) – em consonância com os pensamentos de Gadamer, Heidegger e outros autores da hermenêutica filosófica –, a docência universitária não pode ser reduzida a um modelo de funcionalidade técnica. Isso porque ela se realiza no encontro com a inteireza da experiência humana, envolvendo sujeitos em formação, histórias de vida, afetos, contradições e horizontes de sentido. Ainda que se reconheça, como afirma Cunha (2009, p. 85), que “[...] para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção”, essa perspectiva revela apenas uma parte do processo. A prática docente, para além da especialização, exige uma compreensão ampliada que articule dimensões epistemológicas, éticas, existenciais, políticas, estéticas, afetivas, históricas e sociais.

Essa é, novamente, uma tarefa hermenêutica: o professor não é o que sabe tudo, mas o que é capaz de interpretar, de fazer mediações significativas, de reconhecer a singularidade do outro à luz de uma totalidade compartilhada e provisória. Como a obra de arte em Gadamer (1999), como a tradição interpretada, a prática docente só pode ser compreendida quando se reconhece a pergunta que ela responde, o sentido que a atravessa, o mundo que a interpela.

Em outras palavras, a complexidade da docência não admite o anacronismo da compartimentalização, porque a escola ou a universidade não é uma linha de montagem, e o aluno não é um produto a ser formatado. A educação é relação, linguagem, acontecimento, conflito, cuidado – e, por isso mesmo, exige professores formados na abertura à visão ampliada, e não apenas na eficiência da parte.

Portanto, valorizar essa dimensão do conhecimento na formação de professores, como propõe a hermenêutica de von Zuben e Cunha, é reposicionar a dimensão política, ética e existencial da docên-

cia. É resistir à lógica da simplificação, da mensuração e da produtividade e afirmar a formação como um espaço de escuta, de interpretação e de compromisso com a vida. É, enfim, formar professores que não apenas dominem saberes, mas que saibam viver e ensinar com inteireza, reconhecendo o valor da condição humana comum no exercício do magistério.

Essa perspectiva filosófico-hermenêutica, ao recusar tanto os reducionismos técnicos quanto as pretensões totalizantes de sistemas fechados, reabilita o pensamento como experiência dialógica e situada. Na formação docente, isso implica deslocar o foco da mera aplicação de métodos para a escuta atenta dos sentidos em jogo na prática educativa. É nesse terreno que a hermenêutica filosófica – especialmente a de Gadamer (1999) – se apresenta como uma via fecunda para compreender a docência como um processo interpretativo, no qual parte e todo não são polos separados, mas dimensões entrelaçadas da experiência.

Como sugere Hermann (2006, p. 67), “[...] mesmo reconhecendo que a Filosofia da Educação não é uma mera dedução de sistemas filosóficos, essa disciplina compreende o diálogo vivo com aqueles pensadores que constituíram a tradição educativa do Ocidente, justamente porque eles ainda têm uma verdade a nos dizer”. É a partir dessa abertura ao diálogo com os clássicos – e não de sua reprodução acrítica – que a educação se torna potência formadora. E é nesse mesmo espírito que se justifica a escuta de um pensador da estirpe de Hans-Georg Gadamer, cuja hermenêutica filosófica recusa a cisão entre parte e todo como polos estanques, compreendendo-os em constante tensão e circularidade.

A formação docente entre a parte e o todo: horizontes hermenêuticos da compreensão

Ao incorporar a dimensão hermenêutica à formação de professores, não se trata de propor mais uma metodologia, mas de reconectar o gesto formativo com a vida. É reconhecer que todo ato de ensinar e aprender é também um ato de interpretação – de si, do outro, do mundo. E que, por isso mesmo, atribuir à formação uma visão de horizonte compartilhado é reconhecer-lhe o seu próprio sentido: o de formar sujeitos que saibam ler os tempos, escutar as vozes silenciadas, compreender as histórias e intervir com responsabilidade no presente.

Essa é uma tarefa político-epistemológica urgente: democratizar o acesso à interpretação crítica da realidade, de modo que a formação de professores deixe de ser uma prática de adestramento e se torne, novamente, um espaço de mediação entre a parte e o todo, entre o vivido e o pensado, entre a tradição e a transformação, conforme Gadamer (1999, p. 357-358) propõe:

A marca distintiva da consciência histórica não pode consistir em ser realmente ‘saber absoluto’, no sentido hegeliano, isto é, em que reúna numa autoconsciência presente a totalidade daquilo que o espírito veio a ser. Pois a concepção histórica do

mundo discute precisamente a pretensão da consciência filosófica de conter em si a verdade inteira da história do espírito.

Essa citação de Gadamer é particularmente poderosa para o debate sobre a formação de professores, especialmente quando queremos sustentar a ideia de uma totalidade não totalizante, ou seja, uma formação articuladora que não se confunda com um saber absoluto, fixo ou pretensamente encerrado. Em outras palavras, a hermenêutica, ao reivindicar a recuperação da inteireza do saber no processo formativo, não está propondo o retorno a um modelo hegemônico, sistêmico ou dogmático de formação, mas sim um movimento ético e interpretativo de abertura aos múltiplos sentidos da experiência histórica.

Gadamer (1999) está justamente contestando qualquer ideia de que o espírito (ou o sujeito) possa abarcar, em sua inteireza, a verdade completa da história. Essa crítica à perspectiva hegeliana do espírito absoluto é um gesto fundamental da hermenêutica contemporânea: deslocar o saber da posição de totalidade onisciente para a de totalidade circunstanciada.

Isso tem consequências diretas para a formação docente. Se a consciência histórica não é totalizadora, isso significa que o professor também não pode ser formado como se estivesse fora da história, como se fosse um agente neutro, transmissor de verdades completas, acabadas. Ao contrário, ele é um sujeito atravessado pela história, pelas contradições do seu tempo, pelos limites e pelas possibilidades do mundo em que vive. Sua formação deve, portanto, acolher essa incompletude – não como falha, mas como condição de possibilidade da escuta, da mediação e da construção compartilhada de sentidos.

A citação também ajuda a afastar uma possível confusão no debate: refletir sobre esse horizonte compartilhado na formação de professores não é propor um fechamento epistemológico, mas justamente o contrário – é reconhecer que o todo é sempre interpretado desde uma parte, desde uma posição no tempo, desde um horizonte histórico concreto. A consciência histórica, portanto, é marcada pela humildade da interpretação, pela disposição para o diálogo, pela abertura ao outro – e não pela pretensão de saber tudo, de dominar o passado ou o futuro da educação.

Enquanto a performatividade transforma o ensino em produto e o professor em gestor de resultados (Ball, 2002), Gadamer oferece um antídoto contra a técnica que se arroga à neutralidade e contra a ideologia que se disfarça de ciência: ele nos convida a formar professores que pensem historicamente, que saibam que todo saber está situado, que todo conhecimento é interpretado, que toda verdade se dá no encontro – e não na imposição.

Essa forma de compreender a formação docente como um processo aberto, situado e relacional nos conduz a uma noção ainda mais profunda da experiência interpretativa: a de que todo ato de compreensão está enraizado na existência concreta do sujeito que interpreta. Ou seja, não há compreensão neutra ou exterior ao mundo; toda in-

interpretação é atravessada pela condição histórica, afetiva e projetante de quem interpreta. É nesse horizonte que Gadamer, em diálogo com Heidegger, reforça a ideia de que a compreensão não é um ato puramente racional, mas uma experiência existencial, em que o sujeito se reconhece como parte de uma história e de um mundo que o antecede e o convoca. Como ele afirma:

Foi com razão que Heidegger se manteve firme na afirmação de que aquilo que ele chama de estar-lançado (*Geworfenheit*), e o que é projeto, encontra-se numa pertença mútua. Assim, não existe compreensão nem interpretação em que não entre em funcionamento a totalidade dessa estrutura existencial, mesmo que a intenção do conhecedor seja apenas a de ler 'o que está aí', e de extrair das fontes 'como realmente foi' (Gadamer, 1999, p. 396-397).

Essa citação de Gadamer, ancorada na ontologia hermenêutica de Heidegger, aprofunda ainda mais o horizonte da formação de professores como prática existencial e interpretativa. Aqui, Gadamer (1999) retoma um conceito central da filosofia heideggeriana – o *Geworfenheit*, ou o *estar-lançado* – para destacar que toda compreensão humana está condicionada pela situação histórica, cultural e existencial do sujeito. E que, mesmo nas tentativas mais objetivas de *ler o que está aí* – como quando o historiador pretende apenas descrever *como realmente foi* – a compreensão já está atravessada por essa condição fundamental: somos seres lançados no mundo e, ao mesmo tempo, projetamos sentido sobre ele.

Para o campo da formação docente, isso significa que não existe neutralidade na interpretação, nem mesmo quando o educador acredita estar apenas transmitindo informações ou aplicando técnicas. O ato de ensinar, de compreender o outro ou de interpretar um texto – seja ele um documento histórico, um fenômeno educacional ou uma prática pedagógica – é sempre atravessado pelo tecer de sentidos da existência do sujeito, por sua história, seus valores, sua linguagem, sua finitude.

Gadamer (1999) desfaz desse modo a ilusão de que o conhecimento pode ser separado da existência de quem conhece. A compreensão não é um ato puramente cognitivo, mas uma forma de ser-no-mundo, e isso recoloca a formação de professores em outro patamar: não como aquisição de saberes que se submetem à lógica da concorrência e dos prêmios, mas como formação do ser. A docência, então, é compreendida não segundo os critérios da performatividade que transforma o ensino em produto e o professor em gestor de resultados (Fabris, 2018), mas como uma prática enraizada em uma condição hermenêutica de vida, na qual o educador interpreta e é interpretado, ensina e é transformado, projeta e é lançado.

Esse duplo movimento – entre *estar-lançado* (condição histórica e finita) e *projeto* (capacidade de abertura e sentido) – é constitutivo da existência e, por isso, da própria educação. O professor não parte do zero, nem é um espectador neutro: ele já está implicado em mundos de linguagem, tradição, valores, que o constituem e o desafiam.

Reconhecer isso é fundamental para desconstruir a visão tecnicista da formação, que tenta isolar o sujeito do conhecimento e desconsidera a historicidade da própria prática educativa.

Essa é, sem dúvida, uma exigência formativa profunda: reconhecer que ensinar é um modo de ser no mundo, e que compreender é sempre um ato situado, finito, marcado pela historicidade e pela abertura ao outro. No entanto, nem sempre a tradição hermenêutica soube escapar da tentação de converter essa abertura em um ideal de saber totalizante. Há, inclusive, dentro da própria história da hermenêutica, um movimento ambíguo – que, ao mesmo tempo em que reconhece os limites da compreensão humana, flerta com a ideia de superá-los por meio de uma razão capaz de abarcar toda a história e reconciliar presente e tradição. É justamente essa tensão que Gadamer problematiza ao retomar o percurso que vai de Schleiermacher a Dilthey:

Não podemos tomar esta questão suficientemente a sério, se pensarmos a concepção histórica do mundo e seu desenvolvimento desde Schleiermacher até Dilthey. O fenômeno é sempre o mesmo. A exigência da hermenêutica somente parece se satisfazer na infinitude do saber, da mediação pensante da totalidade da tradição com o presente. Esta se apresenta baseada no ideal de um *Aufklärung* total, da ruptura definitiva dos limites de nosso horizonte histórico, da subsunção da finitude própria na infinitude do saber, em uma palavra, na onipresença do espírito que sabe historicamente (Gadamer, 1999, p. 506).

Essa citação de Gadamer toca um ponto central da hermenêutica filosófica e amplia ainda mais o debate sobre a formação de professores como experiência de sentido, não como subsunção a um saber totalizante. Ele está problematizando uma tentação recorrente nas tradições filosófico-hermenêuticas modernas, desde Schleiermacher até Dilthey: a ilusão de que, por meio do conhecimento histórico e da razão crítica, seríamos capazes de superar completamente os limites do nosso próprio horizonte, alcançando uma espécie de *onipresença do espírito que sabe historicamente*.

Essa crítica de Gadamer é profundamente relevante para pensar as armadilhas contemporâneas da formação docente. Há, ainda hoje, uma crença subjacente em muitos programas de formação de professores de que quanto mais saber acumulado, quanto mais domínio de teorias normativas, ou simplesmente de práticas (metodologias, legislações, ferramentas e técnicas), mais completo estará o professor – como se fosse possível, por meio da aquisição infinita de saberes, transcender a própria finitude e a condição histórica do educador.

Mas o que Gadamer (1999) nos lembra aqui é que a hermenêutica não se realiza na totalidade do saber, e sim no reconhecimento da finitude, na consciência de que estamos sempre interpretando desde um horizonte situado, limitado, inacabado. A formação de professores, nesse sentido, não deve aspirar à onisciência pedagógica, mas sim ao cultivo de uma consciência interpretativa do tempo e da linguagem, que compreenda a si mesma como parte de um processo histó-

rico, dialogando com a tradição sem ser escravizada por ela, abrindo-se ao novo sem dissolver-se no relativismo.

A *mediação*, de que fala Gadamer, não se dá como fusão plena ou superação dos limites, mas como um processo contínuo, marcado pela escuta, pela alteridade e pela abertura ao que ainda não está dado. E é justamente isso que pode devolver à formação docente sua densidade ética e existencial: a consciência de que formar é um exercício de habitar o tempo, e não de dominá-lo.

Assim, ao desconstruir o ideal de um *Aufklärung* total, Gadamer (1999) nos convida a repensar a própria noção de formação: não como um acúmulo de conteúdos rumo a uma completude impossível, mas como um processo hermenêutico, finito e partilhado, que exige disposição para a escuta, sensibilidade para o tempo e coragem para ensinar sem certezas absolutas.

Essa postura interpretativa exige, portanto, uma escuta prévia e confiada, um reconhecimento de que todo sentido precisa ser buscado antes mesmo de ser plenamente compreendido. Trata-se de admitir que há, naquilo que se apresenta – seja um texto, uma tradição, uma experiência ou uma pessoa – algo que responde a uma pergunta ainda por ser formulada. Essa dinâmica está no coração da hermenêutica e se expressa com clareza na analogia com a experiência estética, na qual compreender uma obra não é decifrá-la por completo, mas perceber que ela carrega em si uma resposta possível, desde que sejamos capazes de escutar a pergunta que a anima. Nesse horizonte, Gadamer (1999, p. 545) observa:

Também uma obra de arte só pode ser compreendida na medida em que se pressupõe sua adequação. Também aqui tem-se que ganhar primeiro a pergunta à qual responde, se é que a queremos compreender – como resposta. De fato, este é um axioma de toda hermenêutica, que já tratamos anteriormente como ‘antecipação da totalidade’.

Essa citação de Gadamer retoma e aprofunda uma ideia-chave de sua hermenêutica filosófica – a antecipação da totalidade – e a aplica ao campo da arte, mas com implicações poderosas para o campo da formação de professores e da educação como experiência hermenêutica. Além disso, Gadamer (1999) está nos dizendo que a compreensão não começa do zero, nem é um ato puramente racional ou analítico. Ela se dá a partir de um pressuposto anterior, um gesto de confiança ou abertura: pressupomos que há algo a ser compreendido, que aquilo que se apresenta tem um sentido, uma resposta a uma pergunta que talvez ainda nem saibamos nomear. Isso se aplica não só à arte, mas a todo processo interpretativo – inclusive à formação docente. Ele propõe assim uma inversão radical: não começamos com respostas prontas, mas com a escuta de uma pergunta implícita, ainda silenciosa. A compreensão verdadeira exige, portanto, uma atitude de escuta e de hospitalidade ao sentido que ainda está por se revelar. E essa atitude exige algo como uma compreensão situada e integral do mundo – ou seja, a suposição de que há uma unidade de sentido a ser

alcançada, mesmo que momentânea, mesmo que provisória, mesmo que finita.

Filosofia da Educação na formação de professores: o que ainda falta dizer?

Se o sentido da formação de professores não se resume a simplesmente preparar para uma prática eficaz, mas implica suscitar a emergência de um sujeito capaz de se reconhecer como intérprete crítico de seu tempo, como guardião de sentidos em meio à turbulência do presente, então é justamente aí que reside a pergunta: *o que ainda falta dizer sobre o lugar da Filosofia da Educação nessa formação?* É nesse horizonte que ela oferece seu maior contributo – não ao fornecer respostas prontas, mas ao manter viva a interrogação fundamental: “[...] para que formar professores?”. Ao insistir nessa pergunta, a Filosofia da Educação reafirma seu papel hermenêutico-crítico como campo que tensiona e amplia os sentidos da formação, abrindo espaço para a dúvida, o pensamento e o deslocamento. Como afirma Hermann (2006, p. 66), a Filosofia da Educação:

[...] é um saber crítico e reflexivo sobre o sentido da educação, que discute e problematiza as questões relativas à formação humana. Nessa perspectiva, busca investigar os modos como determinados questionamentos ontológicos, epistemológicos, antropológicos, políticos, éticos e estéticos atuam sobre o agir educativo.

Portanto, o gesto filosófico de colocar-se no banco dos réus – isto é, de submeter-se à crítica, inclusive à autocrítica – constitui, paradoxalmente, um dos atos mais genuínos de liberdade. Ao reconhecer seus limites, falhas e contradições, a razão não se dissolve, tampouco se anula; ela se reinventa. Deixa de ser uma instância de imposição universalizante para tornar-se um campo de diálogo e abertura, em constante reconstrução. Incorporar esse *ethos* à formação docente significa mais do que formar professores competentes: é formar sujeitos que compreendem o saber como tarefa inacabada, que assumem a docência como experiência partilhada de pensamento, e que, ao ensinar, também testemunham a coragem de interrogar o mundo – consigo e com os seus alunos.

É justamente nesse horizonte que a Filosofia da Educação revela sua função insubstituível. Ela não deve ser compreendida como um saber especializado entre tantos outros simplesmente, nem reduzida a um apêndice ilustrativo das ciências da educação. Sua força está em outro lugar: no gesto inaugural de interrogar o todo, de resistir às lógicas de fragmentação e instrumentalização do conhecimento, e de devolver à formação humana o seu sentido mais radical – como projeto ético, político e existencial. A Filosofia da Educação convida o educador a não se contentar com respostas prontas, mas a habitar as perguntas que sustentam o compromisso com uma prática verdadeiramente formadora.

Enquanto a sociologia, a psicologia e a história da educação nos oferecem aportes riquíssimos – revelando, por exemplo, as estruturas

de poder que atravessam o processo educativo, os mecanismos psíquicos da aprendizagem ou os condicionamentos históricos da escola – cada uma dessas ciências tende, por sua natureza, a operar por recortes. A Filosofia da Educação, ao contrário, não se contenta com os fragmentos: ela interroga o fundamento, o sentido, o destino da formação. Ela pergunta: que ser humano estamos formando? Para quê? A serviço de quais projetos de mundo?

Essa crítica se torna ainda mais contundente quando consideramos que muitos dos conceitos usados para *recompor o todo* – como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, pensamento holístico, complexo ou inclusivo – apesar de seu mérito e intencionalidade formativa, são frequentemente absorvidos pelas estruturas educacionais sem questionamento das bases epistêmicas que sustentam a fragmentação. Na prática, transformam-se em recursos retóricos que operam como paliativos, mais do que como alternativas transformadoras. Circulam nas políticas públicas e nos discursos pedagógicos com força simbólica, mas raramente desestabilizam a lógica dominante que separa, hierarquiza e compartimentaliza o conhecimento.

É nesse ponto que a análise proposta por Resende e Silva ganha força e atualidade. Para os autores, a perda da totalidade não foi apenas uma consequência do avanço técnico ou da complexidade do saber moderno, mas um gesto político de expropriação – uma cisão imposta historicamente ao trabalhador, que se estende também ao educador. Essa perspectiva se expressa com clareza na seguinte observação:

Pela divisão do trabalho, e com ele do conhecimento, o trabalhador foi expropriado do conjunto da totalidade, ficando-lhe restrito a percepção do conhecimento enquanto produção coletiva. Restando ao trabalhador apenas parcelas, o conjunto passou a pertencer ao setor dominante que se apropriou da sua elaboração enquanto teoria, devolvendo ao trabalhador apenas a parcela relativa à operação que ele vai desenvolver no processo produtivo (Resende; Silva, 2017, p. 571).

A citação de Resende e Silva revela um processo histórico de expropriação da totalidade tanto no trabalho quanto no conhecimento. Com a divisão do trabalho – típica da lógica taylorista e aprofundada pelo neoliberalismo –, o trabalhador foi afastado da compreensão do processo produtivo em seu contexto, sendo reduzido a executor de funções meramente técnicas e fragmentadas. Essa alienação não é apenas material, mas também epistêmica: o saber integrado e crítico sobre o processo passa a ser monopólio das classes dominantes, que transformam o conhecimento em teoria de domínio, enquanto relegam aos trabalhadores apenas o saber parcial necessário à execução de suas tarefas.

Interpretando essa dinâmica na perspectiva da Filosofia da Educação, podemos dizer que ocorre um fenômeno análogo no campo educacional: a formação dos professores, cada vez mais pautada por competências operacionais, fragmenta o saber e impede a construção de uma visão crítica e totalizante da educação (Ball, 2002; Fa-

bris, 2018). Assim como o trabalhador alienado, o professor se torna especialista em técnicas isoladas, mas perde o horizonte de sentido do seu próprio trabalho educativo.

Investigar a capacidade de pensar de forma ampliada – tanto no trabalho quanto na formação docente – constitui, assim, um gesto profundamente político e formativo: trata-se de reinscrever nos sujeitos o direito de compreender, interpretar e atuar no mundo em que estão inseridos. Ao reivindicar esse olhar ampliado, se opõe à lógica da fragmentação e da alienação, reafirmando a formação como experiência crítica, situada e relacional.

O exemplo do filme *Tempos Modernos* (1936), de Charles Chaplin, é ilustrativo: o operário, reduzido à repetição mecânica de uma parte do processo produtivo, perde o vínculo com o significado do todo, com a razão de ser do que faz. A divisão técnica do trabalho – funcional à lógica capitalista – produz sujeitos eficazes, mas distanciados do sentido. Algo semelhante ocorre no campo educativo: a separação disciplinar, desde os primeiros anos escolares até a hiperespecialização do pós-doutorado, gera especialistas do fragmento, mas não necessariamente pensadores capazes de compreender a complexidade do todo.

Essa lógica se infiltra na formação de professores. Começamos ensinando às crianças uma escola dividida, compartimentada, e formamos professores para replicar esse modelo. A unicodência da infância, que guarda uma certa organicidade, cede lugar aos poucos a uma especialização disciplinar que se intensifica com o tempo e inviabiliza o olhar panorâmico. A consequência é uma formação que, ao perder a noção de totalidade, atrofia a capacidade crítica. Produz-se um professor que sabe muito de pouco, mas pouco sabe sobre o que isso tudo significa para a vida, para a sociedade, para o mundo.

Como antídoto a esse processo, ao se questionar sobre como se dá o início do processo hermenêutico e quais são os efeitos, para o ato de compreender, do fato de estarmos inseridos em uma tradição, Gadamer (1999) lembra um princípio fundamental da hermenêutica: é necessário interpretar o todo a partir de suas partes e, ao mesmo tempo, entender cada parte à luz do conjunto.

É uma regra que procede da antiga retórica e que a hermenêutica moderna transferiu da arte de falar para a arte de compreender. Aqui como lá subjaz uma relação circular. A antecipação de sentido, na qual está entendido o todo, chega a uma compreensão explícita através do fato de que as partes que se determinam a partir do todo determinam, por sua vez, a esse todo (Gadamer, 1999, p. 437).

Gadamer (1999) afirma aqui que a compreensão não é linear nem objetiva, mas envolve um movimento circular e contínuo entre o todo e as partes, atravessado pela historicidade e pela pertença do intérprete. No contexto da pergunta anterior – *como começa o esforço hermenêutico e quais as consequências da pertença a uma tradição?* – essa citação ajuda a mostrar que o esforço hermenêutico começa a partir de uma inserção histórica e cultural, ou seja, de uma tradição

que já oferece sentidos prévios. Compreender é, portanto, um processo de diálogo com essa tradição, em que o intérprete vai ajustando suas antecipações à medida que os significados emergem das partes interpretadas.

Gadamer (1999) destaca a natureza circular do processo hermenêutico e aprofunda o que está em jogo na chamada *estrutura do círculo hermenêutico*, conceito central em sua filosofia da compreensão. Quando ele afirma que se trata de uma regra proveniente da antiga retórica, Gadamer está se referindo ao princípio segundo o qual o entendimento de um discurso exige considerar tanto o todo quanto as partes em uma relação dinâmica e interdependente. A hermenêutica moderna, segundo ele, retoma essa regra e a desloca da *arte de falar* (retórica) para a *arte de compreender*.

No centro dessa dinâmica está o que ele chama de *antecipação de sentido*. Ao nos depararmos com um texto, uma fala ou uma tradição, não partimos do zero. Já temos uma expectativa ou uma ideia geral do todo – uma pré-compreensão – que guia a leitura das partes. No entanto, à medida que interpretamos essas partes, elas nos forçam a revisar ou ajustar a compreensão do todo. Assim, o todo informa as partes e as partes reformulam o todo. Esse é o movimento circular da compreensão: um vai-e-volta entre o geral e o particular, entre o que se espera entender e o que se revela na experiência interpretativa.

Nesse cenário, a reflexão se ergue como um gesto de reconexão: entre o saber e o viver, entre a técnica e a ética, entre a formação e a existência. Cultivar a compreensão sistêmica não é um privilégio conceitual, mas uma responsabilidade formativa e ética. A crítica filosófica à fragmentação é, portanto, um convite a sair da caverna platônica: a recusar as sombras projetadas por um sistema que nos oferece imagens parciais como se fossem o real e a caminhar em direção à luz da totalidade, da crítica, da liberdade.

Por isso, a proposta não é simplesmente melhorar o ensino ou ampliar o currículo. É reconstruir o próprio projeto formativo – um projeto que valoriza a dignidade do pensamento, a sensibilidade do olhar, a força da escuta e a coragem da pergunta. Formar professores, nessa perspectiva, é formar sujeitos capazes de ver o todo sem desprezar a parte, e de compreender a parte como expressão do todo. Só assim evitaremos continuar formando *seres mutilados* – e poderemos vislumbrar uma educação verdadeiramente libertadora.

Nesse horizonte, a formação docente ganha densidade quando considerada à luz de três conceitos centrais da hermenêutica gadameriana: *Bildung*, autoridade e tradição. O conceito de *Bildung*, geralmente traduzido como *formação*, remete a um processo de constituição do sujeito por meio da experiência histórica, cultural e linguística. Não se trata apenas de adquirir conhecimentos, mas de transformar-se ao se confrontar com o mundo, em um movimento contínuo de abertura e autoconstituição. A autoridade, em Gadamer, não se confunde com autoritarismo, mas refere-se à legitimidade reconhecida a saberes sedimentados pela experiência e pelo tempo – como ocorre

na relação com mestres ou com textos clássicos –, cuja escuta demanda humildade e disposição dialógica. Já a tradição, longe de ser vista como algo retrógrado ou meramente conservador, é compreendida como o horizonte que nos constitui e a partir do qual compreendemos o mundo. Ao integrar esses conceitos à formação de professores, afirmamos que educar é um processo situado, mediado por heranças históricas e culturais que não devem ser simplesmente superadas ou rejeitadas, mas interpretadas criticamente, em diálogo com o presente e em direção ao futuro. Trata-se, assim, de formar sujeitos capazes de reconhecer o peso da tradição sem se submeter a ela passivamente, assumindo uma postura interpretativa que articula escuta, julgamento e compromisso ético com o mundo que se constrói com os outros.

É na formação de professores que essa reconstrução pode (re)começar. Urge reconfigurar os programas formativos não apenas para transmitir conteúdos, mas para cultivar uma atitude filosófica diante do mundo: a coragem de perguntar, de escutar, de compreender, de se implicar. O professor, nesse projeto, deixa de ser mero executor de currículos e volta a ser um intérprete do seu tempo, um mediador de sentidos, um guardião da humanidade em processo.

Para tanto, a Filosofia da Educação precisa sair de seu lugar marginal ou decorativo nos currículos e ocupar o centro do debate formativo, questionando a formação guiada por metas, rankings e alta performance (Fabris, 2018). É preciso que a escola volte a ser espaço de pensamento, e não um local que se acelera e se flexibiliza, em pacotes e apostilas. Que o professor seja visto não como herói solitário e redentor, mas alguém que pensa com os alunos – não sobre eles, nem por eles, mas com eles – os grandes problemas da existência, da convivência, da justiça, da liberdade, do bem viver.

Democratizar a compreensão situada e integral do mundo significa, enfim, repolitizar o saber. Significa afirmar que pensar criticamente não é luxo de poucos, mas direito de todos. E isso só será possível se formarmos professores que tenham experimentado essa experiência ampliada do conhecimento em sua própria trajetória formativa. Só quem viveu o pensamento como liberdade pode ensinar os outros a pensar por si mesmos. É nesse movimento que ela deixa de ser teoria e se torna prática de libertação. E, nesse sentido, retoma sua missão ancestral: não a de fornecer respostas prontas, mas a de manter vivas as perguntas que nos fazem humanos.

Desenvolver essa perspectiva na formação docente na chave hermenêutica exige uma mudança de horizonte. Antes de tudo, é preciso romper com a ideia de que o conhecimento humano se esgota no ideal de excelência individual ou na submissão aos critérios das avaliações em larga escala. A totalidade aqui proposta não é uma estrutura fechada ou dogmática, mas um modo de compreender a educação como prática integradora – de saberes, experiências, tempos, sujeitos e sentidos.

1. Reconfigurar a fragmentação disciplinar

O primeiro passo é questionar a lógica que compartimentaliza o conhecimento em áreas isoladas, como história, matemática ou geografia. A formação docente precisa favorecer uma leitura integrada da realidade, em que o conhecimento seja compreendido como rede de sentidos. A Filosofia da Educação, nesse ponto, desempenha papel fundamental ao convocar o educador a pensar o mundo por meio de questões que atravessam os limites disciplinares: *o que é justiça? por que educar? para quem e com que finalidade?*

2. Reconhecer o aluno como sujeito integral

Uma visão de conjunto exige também que o estudante seja percebido em sua inteireza. Ele não é apenas um receptor de conteúdos, mas alguém que sente, sonha, sofre, pensa e cria. Formar professores para essa escuta sensível significa compreendê-los como mediadores éticos da experiência educativa, atentos à dimensão relacional do ensino, mais do que à aplicação de métodos e técnicas.

3. Compreender o caráter interpretativo do conhecimento

Todo saber é interpretado. Inspirada na hermenêutica, especialmente em Gadamer, a Filosofia da Educação nos ensina que não existe conhecimento neutro: toda compreensão é situada, histórica e atravessada por valores. A formação crítica, nesse sentido, precisa ensinar a ler o mundo, a identificar interesses presentes nos discursos e a valorizar vozes silenciadas pelas tradições dominantes.

4. Cultivar o espírito da pergunta

Uma formação orientada pela globalidade educa menos para a resposta correta e mais para a pergunta significativa. O educador é chamado a desenvolver uma atitude filosófica: perguntar-se continuamente sobre o sentido do que faz, do saber que transmite e do mundo que ajuda a constituir. A dúvida, nesse caso, não é um sinal de fraqueza, mas uma abertura ativa ao outro e ao novo.

5. Enraizar a formação na historicidade do presente

Pensar o senso de totalidade é também situar-se no tempo. O professor não é um técnico descolado da realidade, mas um sujeito histórico que age em meio a contradições políticas, econômicas, culturais e sociais. Sua formação precisa incluir a consciência de que ensinar e aprender são atos atravessados pelo tempo e pelas condições materiais, e que sua prática só ganha sentido quando vinculada ao compromisso com o mundo que se quer transformar.

6. Assumir a formação como processo contínuo e ético

A formação na perspectiva do horizonte comum não se encerra em um diploma, nem se satisfaz com resultados imediatos. Ela exige

abertura constante, disposição para a autocrítica, escuta do outro e capacidade de transformação. Educar, nesse horizonte, é um ato ético, político e estético – uma prática que forma sensibilidades, modos de julgar e formas de habitar o mundo, e que não se confunde com a lógica da competição e da performatividade.

7. Recolocar o sentido da vida no centro da formação docente

Formar professores é também formar sujeitos capazes de perguntar pelo sentido da própria existência. Em uma época marcada pelo esvaziamento do humano em nome da eficácia, da produtividade e do desempenho é urgente que a formação docente recupere a dimensão ontológica do educar: aquela que toca o mistério do viver, o valor do outro e a busca de uma vida que valha a pena ser vivida. A clássica máxima socrática *conhece-te a ti mesmo* não é aqui um convite à introspecção isolada, mas à abertura reflexiva ao mundo e à escuta do que nele interpela o sujeito. Essa perspectiva recoloca a educação como espaço privilegiado para a construção de sentido, em que ensinar não é apenas transmitir saberes, mas contribuir para que cada aluno – e cada educador – encontre razões para viver, conviver e transformar. Nesse horizonte, a Filosofia da Educação deixa de ser um adorno teórico para se tornar o próprio sentido da formação: aquele que sustenta a pergunta radical por quem somos, o que fazemos e para onde vamos.

Desenvolver essa visão de conjunto, portanto, é comprometer-se com a educação como uma experiência de sentido e transformação, e não com a performatividade como critério de valor e o heroísmo como modelo normativo. É formar professores que sejam, eles próprios, seres em formação – capazes de pensar, sentir, escutar, interpretar e agir com inteireza num mundo cada vez mais em transformação.

Conclusão

Ao longo deste texto, discutimos como a formação de professores, historicamente pautada por lógicas técnico-instrumentais de competências e habilidades e respostas padronizadas, acabou por silenciar a dimensão interpretativa da prática educativa. Essa lógica sustenta programas de formação inicial e continuada marcados pela standardização e pela aceleração. São propostas soluções prontas, organizadas em pacotes didáticos, que desconsideram contextos, histórias e singularidades. Com isso, esvazia-se o valor formativo do trabalho cotidiano e invisível realizado nas escolas e universidades.

Partimos da constatação de que a formação docente tem se afastado da completude da experiência, reduzindo o educador a executor de competências e técnicas desvinculadas de sentido, currículos regulados por rankings e eficiência e a formação como produto rápido e vendável (Fabris, 2010; 2018; Ball, 2002). Esse é um dos efeitos perversos do neoliberalismo na educação e na cultura: aquilo que é potência coletiva vira capital simbólico de poucos. A formação para a

multidimensionalidade – cerne de qualquer projeto educativo –, cede espaço à formação para a funcionalidade. O resultado é a educação da performance, da competência, da medição – uma educação que não emancipa, mas adapta, que não forma sujeitos, mas perfis profissionais alinhados à alta performance da pedagogia do herói (Fischman, 2009; Fabris, 2010). Essa lógica seletiva e excludente não é natural – é histórica e ideológica. Por isso, ela pode (e deve) ser contestada. E essa contestação começa por democratizar o acesso à visão de conjunto, devolvê-la ao seu lugar de origem: a experiência comum, o cotidiano, o diálogo, a vida partilhada na escola e na universidade.

Sob essa perspectiva, o trabalho denuncia o progressivo esvaziamento da Filosofia da Educação nos processos formativos docentes, em favor de uma ênfase excessiva em competências técnico-operacionais, que tendem a reduzir a docência a um conjunto de procedimentos desvinculados de reflexão crítica. A reflexão hermenêutica, inspirada principalmente em Gadamer, é apresentada como alternativa crítica à lógica da fragmentação. A hermenêutica, ao contrário, convida à escuta, à pergunta e à interpretação. Ela cultiva a capacidade de compreender os sentidos que emergem nos contextos, mesmo quando atravessados pelas imposições da racionalidade neoliberal.

Desenvolver uma visão crítica ampliada na formação docente é abrir espaço para que o futuro professor possa interpretar criticamente seu lugar no mundo, reconhecendo as tramas que conectam teoria e prática, sujeito e cultura, conhecimento e relações de poder. Nessa perspectiva, a Filosofia da Educação não se reduz a um componente curricular, mas emerge como condição formativa para o cultivo da escuta, da pergunta e da compreensão. Mais do que oferecer respostas ou modelos de excelência, ela possibilita a construção de sentidos partilhados, sustentando uma formação que se orienta não pela excepcionalidade, mas pelo compromisso ético com o outro e com o comum.

Esse chamado à totalidade é, nesse sentido, um chamado à superação da lógica da fragmentação, não no sentido de recusar os saberes especializados, mas de reintegrá-los num horizonte mais amplo de sentido. O professor precisa transitar por muitos campos do saber – psicologia, filosofia, sociologia, didática, política educacional –, mas esse trânsito não pode se dar como soma de partes, e sim como experiência formativa que articula esses saberes em torno de um projeto educativo situado, comprometido, crítico e transformador.

Diante desse cenário, marcado pela valorização de desempenhos mensuráveis e pela exigência de subjetividades excepcionais, a Filosofia da Educação, como campo reflexivo, não oferece modelos prontos nem respostas normativas – ela interroga o sentido. O sentido de formar professores em um mundo tensionado pela fragmentação, pela tecnificação dos saberes e pela instabilidade das certezas científicas, racionais e institucionais. Nesse contexto, o gesto filosófico torna-se, por si só, um ato formativo: convida a perguntar, a duvidar, a pensar, a escutar e a resistir à lógica da simplificação e da eficiência.

Nesse contexto, a hermenêutica nos oferece um novo horizonte: formar professores é formar sujeitos capazes de escutar as perguntas implícitas nas práticas educativas, nas experiências dos alunos, nas contradições da realidade escolar. É compreender que o ato de ensinar não se reduz à subjetividade superlativa como exigência e nem à cultura do prêmio e da visibilidade midiática, mas se realiza como gesto interpretativo e ético.

A hermenêutica de Gadamer nos sugere que formar professores é, antes de tudo, ajudá-los a escutar as perguntas às quais sua prática responde – mesmo quando essas perguntas ainda não foram ditas. É prepará-los para viver o ensino como um gesto interpretativo, no qual cada conteúdo, cada estudante, cada contexto é como uma obra que exige ser compreendida a partir da pergunta que a atravessa.

Por isso, a *antecipação da totalidade*, nesse caso, não é uma ilusão de saber tudo, mas um gesto de abertura ao sentido, um pressuposto de que há algo que conecta a parte ao todo, que a prática educativa tem uma lógica interna, um mundo simbólico, uma direção que precisa ser escutada. Não se trata de impor uma universalidade do alto, mas de permitir que o sentido emergja no próprio ato de compreender – entre o sujeito que ensina, o que aprende, e o mundo que os interpela.

Assim, Gadamer nos permite reafirmar que a formação de professores não pode se coadunar com a espetacularização da carreira docente, nem com a performatividade que desloca o foco do engajamento social e político da educação para a eficácia técnica e gerencial, esvaziando a função crítica e compreensiva da formação docente. Mas precisa ser um espaço de interpretação da experiência, de escuta do mundo, de abertura às perguntas que movem o ensinar e o aprender. E isso só é possível quando se forma o professor como sujeito hermenêutico, capaz de reconhecer, na prática educativa, uma obra de sentido em construção, que responde a perguntas profundas sobre o humano, a sociedade, a justiça e o viver.

Formar professores, nessa expectativa, é ensinar a perguntar, antes de ensinar a responder. É desenvolver na docência a sua dimensão poética, interpretativa e ética – e na formação, sua tarefa maior: construir sentidos que liguem, ainda que provisoriamente, as partes ao todo e vice-versa. Reconstituir uma racionalidade integradora não é um capricho teórico, mas uma exigência política, ética e cidadã.

Gadamer desloca o foco da interpretação de uma lógica formal para uma lógica histórica e vivencial. Com isso, ele nos convida a compreender que não há compreensão neutra ou fora do tempo: compreender é sempre atualizar sentidos a partir de um diálogo entre horizontes – o do intérprete e o da tradição a que pertence o texto ou fenômeno interpretado.

Esse princípio, clássico na hermenêutica – o de que só se compreende a parte pelo todo e o todo pelas partes –, ganha uma atualidade radical quando pensamos a formação de professores. O processo formativo, ao longo do tempo, foi se perdendo em partes, em discipli-

nas autônomas, em técnicas descontextualizadas, em práticas desvinculadas de sentido. Restou um saber fragmentado, muitas vezes alheio à historicidade do educador e às condições concretas da sua existência.

Portanto, trazer Gadamer para esse debate é afirmar a urgência de (re)significar a formação de professores como um processo hermenêutico – que pressupõe a consideração do contexto de vida, dos sentidos históricos, das experiências vividas pelos sujeitos e da perspectiva cultural e política em que o ato educativo se constitui.

Nesse sentido, Gadamer (1999, p. 278) nos oferece um princípio norteador: a formação docente não pode mais se limitar à *unanimidade dogmática do cânon*, isto é, a um currículo rígido, neutro, pretensamente universal. Ao contrário, ela deve se abrir à *abrangência conjuntural da realidade histórica*, ou seja, à pluralidade de experiências, narrativas e sentidos que compõem o tecido do tempo presente – e que fazem da docência uma prática situada, interpretativa e, sobretudo, ética.

Formar professores implica criar espaços de interpretação viva, onde a experiência concreta do mundo escolar e universitário seja integrada a sentidos históricos, culturais e políticos mais amplos. Nesse movimento, trata-se de abandonar a ilusão de um saber absoluto, próprio de perspectivas fechadas e dogmáticas, e abraçar a abertura constitutiva da consciência histórica: formar-se e formar outros na tensão contínua entre tradição e projeto, entre o que já foi sedimentado e o que ainda pode ser criado. Democratizar a integralidade, nessa perspectiva, significa compreendê-la como prática acessível a todos os sujeitos, não como privilégio de especialistas, mas como direito formativo fundamental de cada educador em sua trajetória de compreensão e ação no mundo.

Assim, reivindicar a hermenêutica para a formação docente é afirmar que educar é, antes de tudo, habitar a pergunta, sustentar o diálogo e reconstruir sentidos em um horizonte compartilhado. A formação deixa de ser adestramento técnico para tornar-se experiência de escuta, de mediação e de abertura crítica à pluralidade da vida histórica. Formar professores, sob essa chave, é construir sujeitos capazes de interpretar seu tempo de maneira situada e responsável, capazes de resistir à fragmentação neoliberal e de transformar suas práticas educativas em gestos éticos de criação de sentidos comuns. Democratizar a noção de totalidade é, assim, condição para que a formação docente (re)elabore sua função compreensiva, histórica e coletiva, sustentada pelo diálogo entre tradição e experiência.

Recebido em 02 de maio de 2025
Aprovado em 25 de agosto de 2025

Referências

BALL, Stephen. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Kex9FSGKufZ-XDJyy_cVfJzcOrMk1VXQ/view?usp=sharing. Acesso em: 30 abr. 2025.

BUENO, Enrico. Descolonizar a teoria crítica: a questão da totalidade. **Contemporânea**, v. 11, n. 3, p. 1057-1085, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/850/488>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009, p. 81-90. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n26/v09n26a06.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 232-245, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2010/vol10/no1/15.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. A pedagogia do herói sob as performances das políticas públicas contemporâneas. **Roteiro**, Joaçaba: UNOESC, v. 43, n. 1, p. 205-223, abr. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592018000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2025.

FISCHMAN, Gustavo. Dos professores super-heróis aos intelectuais comprometidos: limitações e possibilidades das narrativas redentoras em educação. Cultura e docência: novos olhares para a realidade educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14479/14479.PDF>. Acesso em: 30 abr. 2025.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HERMANN, Nadja. Filosofia da Educação. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário. Vol. 2. Brasília: INEP; RIES, 2006. P. 66-67. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

RESENDE, Stela Galbardi de; SILVA, Roseli Gall do Amaral da. O neoliberalismo: desigualdades educacionais e a alienação. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. especial, p. 565-573, jul./dez. 2017. ISSN 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000994. Disponível em: https://web.archive.org/web/20201213234452id_/http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20NEOLIBERALISMO%20DESIGUALDADES%20EDUCACIONAIS%20E%20A%20ALIENA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

TEMPOS modernos. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Intérpretes: Charles Chaplin; Paulette Goddard; Henry Bergman. Roteiro: Charles Chaplin. Estados Unidos, 1936. 1 DVD (87 min.).

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Formação de professores: da incerteza à compreensão. In: BICUDO, Aparecida Viggiani (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru, SP: EDUSC, 2003. (Coleção Educar). P. 47-84. Disponível em: <http://www.mariabicudo.com.br/resource/s/LIVROS/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.%20Da%20incertez a%20a%20compreensoes..pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

Amarildo Luiz Trevisan é Doutor em Educação: Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-Doutor em Humanidades pela Universidade Carlos III, de Madri-Espanha. Professor Titular de Filosofia da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - UFSM/RS/Brasil; pesquisador PQ-1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-4369>

E-mail: amarildo1.trevisan@gmail.com

Valdo Barcelos é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2001). Pesquisador Produtividade-1-CNPq. Orientador de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (PPGE-UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Membro Efetivo da Academia Internacional de Artes, Letras e Ciências ocupando a Cadeira 102 - Patrono Paulo Freire - Membro da Academia Santamariense de Letras (ASL).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7768-1543>

E-mail: valdohbarcelos@gmail.com

Neiva Trevisan é Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2000), Especialista em Gestão Educacional pela UFSM, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Madrid (UAM/Espanha), com título reconhecido no Brasil pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1857-5545>

E-mail: neivavtrevisan@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Paula Corrêa Henning

