

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.

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 Pedagogia189

Bernardete A. Gatti

Segunda parte:

A formação humana em exercício

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

Miguel da Silva Rossetto

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

Segunda parte:
A formação humana
em exercício



Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento

Diandra Dal Sent Machado

Considerações iniciais

Há temas que são caros à Educação desde muito tempo e que seguem caros para nós. Para além de todas as transformações históricas e culturais que cabem ser consideradas, novos seres humanos continuam chegando ao mundo. Como recém-chegados ao nascer – já bem disse Hannah Arendt (2016) –, carecem, pelo menos, de inserção no mundo já existente. Essa inserção, por sua vez, pode ser feita de modos bastante diversos entre si, mirando direções também distintas. É nesse contexto que se inserem os temas de que iremos nos ocupar neste texto,¹ a saber: formação e desenvolvimento, designadamente, como formação humana e desenvolvimento do sujeito.

Entre os tópicos a que se dedicam, as áreas da Filosofia da Educação e da Psicologia da Educação nutrem, de modo acentuado e respectivamente, discussões sobre formação humana e desenvolvimento do sujeito. Ao exa-

¹ Registro meu agradecimento às/aos participantes do Grupo Filosofia e Educação (UPF/CNPq) pela leitura e pelas sugestões feitas ao texto em sua primeira versão. Qualquer equívoco contido neste texto é, entretanto, de minha inteira responsabilidade.

minarem o ser humano como indivíduo e membro da espécie vivendo em sociedade, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Jean Piaget (1896-1980), ofertaram contribuições substanciais para as áreas e discussões referidas. Mas, de que modo Rousseau e Piaget manejam formação humana e desenvolvimento do sujeito?

Nas linhas a seguir, trazemos alguns aspectos dos pensamentos de ambos os autores e que nos permitem lidar com a pergunta apontada, adotando uma postura que se busca hermenêutico-dialógica na relação com seus textos, sob inspiração de elementos da hermenêutica gadameriana.² Rente a isso, explicitamos o nosso intento de oferecer uma resposta que se sabe provisória e, ao mesmo tempo, busca se inserir como adequada. Por fim, indo além de nossos autores – mas não sem eles! –, procuramos apontar para concepções de formação humana e de desenvolvimento do sujeito que possam, juntas, ser ampliadas e fortalecidas.

Jean-Jacques Rousseau: uma proposta formativa

Jean-Jacques Rousseau é um dos grandes autores da Modernidade, que, como período histórico, caracteriza-se, entre outros, por um “otimismo pedagógico” (Boto, 2017). Sem recair em um otimismo ingênuo acerca da educação e de suas possibilidades no que diz respeito ao ser humano individual e à sociedade – e, ao mesmo tempo, sem se refugiar em um pessimismo incondicional –, o autor aposta em uma formação humana que traz consigo o vislumbamento da regeneração da vida social por meio da atividade educativa. A compreensão de que essa atividade pode auxiliar a gerar um novo ser humano se faz basilar no que concerne ao seu modo de conceber a formação humana.

² Falamos em termos de inspiração por nos ancorarmos nos seguintes pontos: (i) o texto é um produto humano; (ii) o intérprete é um ser histórico; (iii) é da relação entre texto e intérprete que emerge o sentido como reconstrução; intérprete como “tradutor de sentidos” (Dalbosco, 2017); (iv) critério de adequação entra em cena como baliza; (v) respeitando a ideia de adequação, a atividade interpretativa se esforça para ir além do texto (Cf. Machado, 2022a, p. 40-41).

Tal concepção se erige do profundo enlace entre Educação e Política presente em sua obra.

Especialmente em *Emílio ou Da Educação* ([1762]2004, p. 24),³ publicado no mesmo ano em que *Do contrato social* ([1762]1973), o autor se dedica ao tema da formação humana. Esse tema não é inaugurado por Rousseau e tampouco se encerra nele. Todavia, ao elaborar uma proposição que rompe com o sentido metafísico de formação, isto é, associado a uma teleologia fixa e fechada (Cf. Dalbosco, 2019, p. 36), sua abordagem oferece modos singulares para enfrentar essa discussão, ligando-se mais a um “[...] conceito aberto e plural de formação humana [...]” (Dalbosco, 2019, p. 36). Decorrendo “[...] do entrelaçamento refinado entre premissas da antropologia filosófica e aspectos teóricos da moderna e nascente crítica da cultura”, é com Rousseau “[...] que a ambiguidade da formação humana alcança clareza antes nunca vista” (Dalbosco, 2019, p. 47). A ambiguidade da formação humana vai de encontro a qualquer determinismo, inclusive àqueles que possam se estender de um otimismo pedagógico irrestrito, isto é, não ciente dos próprios limites da atividade educativa.

Considerando limites e possibilidades da atividade educativa, Rousseau encara a formação humana como projeto, isto é, concebe-a como algo a ser realizado e que, para tanto, demanda condições de realização. Na articulação entre Educação e Política, essa realização envolve transformações individuais e coletivas, da vida social; do eu e do nós. Tal modo de enfrentar a questão se liga justamente à posição da ambiguidade da formação humana adotada pelo autor, na medida em que combinou “[...] de maneira inovadora a compreensão da condição humana com o modo como tal condição é corrompida pela elevada artificialidade social” (Dalbosco, 2019, p. 47). Com essa combinação, sobretudo no *Emílio*, o autor apresenta sua concepção acerca do que é e do que pode vir a ser o ser humano e aposta na formação do ser humano como indivíduo e como cidadão. De acordo com Francisco (2010),

³ Utilizaremos a palavra *Emílio* em itálico sempre que nos referirmos ao título da obra.

podemos dizer que sua proposição assinala a importância de que Emílio aprenda um ofício, entretanto, sua formação não pode se restringir a isso. “Saber um ofício é componente importante dessa formação, mas não é toda a formação. É preciso que Emílio tanto aprenda um ofício quanto aprenda a ser cidadão” (Machado, 2022b, p. 1358). Daí sua compreensão de uma formação humana mais integral, podemos dizer.

Nas páginas iniciais de *Emílio*, o autor afirma que “[u]ma criança suportará mudanças que um homem não suportaria; as fibras da primeira, moles e flexíveis, tomam facilmente a forma que lhes damos; as do homem, mais duras, só com violência mudam a forma que receberam” (Rousseau, [1762]2004, p. 24). Ampliando essa afirmação, assinala a maleabilidade e a flexibilidade da constituição da criança, mencionando os âmbitos cognitivo (conhecimento) e moral (vontade) como esferas em que mudanças podem ocorrer.

Nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo. Acorrentada a órgãos imperfeitos e semiformados, a alma não tem nem mesmo o sentimento de sua própria existência. Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, carentes de conhecimento e de vontade (Rousseau, [1762]2004, p. 46).

Ancorado nessa capacidade para aprender como característica inerente ao ser humano, o autor garante espaço privilegiado para a atividade educativa no que diz respeito às mudanças que podem ocorrer nos âmbitos cognitivo e moral de Emílio – seu aluno modelo e sujeito ideal; categoria operatória (Cf. Boto, 2017). A narrativa dessas mudanças é feita em *Emílio*, obra constituída por “[...] três grandes núcleos: educação natural, educação moral e educação política” (Dalbosco, 2014, p. 4), em que os três primeiros livros são dedicados ao primeiro núcleo, isto é, a educação natural, enquanto o quarto e o quinto livros abordam, respectivamente, a educação moral e a educação política de seu pupilo.

Ainda no início Livro II, Rousseau ([1762]2004, p. 71) oferta uma de suas máximas quando diz: “Nossa mania professoral e pedantesca é de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por

si mesmas, e esquecer o que só nós lhes podemos ensinar”. Ao longo de todo o *Emílio*, “Rousseau marca um posicionamento que combina as ideias de intervir e de deixar suficientemente livre para que se desenvolva a partir de suas necessidades. Educar é intervir” (Machado, 2022a, p. 76). Sem creditar à educação uma responsabilidade absoluta, mas encarando o que lhe cabe de responsabilidade, o autor assevera: “Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (Rousseau, [1762]2004, p. 9). A formação inicia com o nascimento de Emílio e ocupa seu lugar na constituição do sujeito como ser racional e moral até o momento em que ele “[...] já não precise de outro guia que não ele mesmo” (Rousseau, [1762]2004, p. 29). Essa coincidência é apontada quando marca o ingresso da instrução na vida do ser humano: “Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco [...]” (Rousseau, [1762]2004, p. 15).

No bojo da coincidência inaugural entre início da vida e instrução para cada ser humano enquanto indivíduo particular, via narrativa de mudanças em seu personagem Emílio, Rousseau ([1762]2004, p. 89) assinala que, entre todas as faculdades do ser humano, “[...] a razão [...] é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente [...]”. Considerando isso, não é descabido dizer que, em seu projeto formativo, Rousseau tematiza, ao seu modo, o desenvolvimento. No que diz respeito ao âmbito cognitivo de Emílio, o autor faz isso manejando uma espécie de faseologia da razão (Cf. Machado, 2022a), que pode ser acompanhada de modo progressivo pela entrada sequencial em cada um dos livros que compõem *Emílio*. É nesse sentido que, conforme Dozol (2012, p. 64), encontramos nessa obra a narrativa de “[...] um trajeto que vai da sensação ao entendimento, do corpo [...] ao raciocínio que, em suas primeiras fases, limita-se ao interesse presente e sensível, transformando-se até a capacidade de elaborar, comparar e ao pleno uso da razão”, o que demanda, nos termos de Rousseau, a razão como razão intelectual. Todavia, no âmbito de uma faseologia da

razão, “[...] a razão intelectual só pode vir a ser desenvolvida se, antes, a razão sensitiva estiver desenvolvida. O desenvolvimento desta é condição de possibilidade para o desenvolvimento daquela” (Machado, 2022a, p. 83).

Rente ao esforço de Rousseau para traçar um projeto formativo em que Emílio se torne capaz de fazer uso da própria razão, o desenvolvimento da razão intelectual marca “[...] uma espécie de fechamento disso que viemos chamando de uma faseologia da razão e uma abertura para outros aspectos do desenvolvimento do sujeito” (Machado, 2022a, p. 86). É considerando o já desenvolvido como condição de possibilidade para aquilo que poderá vir a se desenvolver que entram em cena os Livros IV e V, tratando da educação moral e, ao seu modo, do desenvolvimento da moralidade em Emílio (Cf. Machado, 2022a), bem como de sua inserção política como membro do corpo social, ou ainda, como anteriormente referido, de sua inserção como cidadão.

Formar o cidadão é uma das grandes preocupações de Rousseau, na medida em que seu projeto formativo está firmado no imbricamento entre Educação e Política (Cf. Machado, 2022b). Tal formação exige, entretanto, mais do que um certo desenvolvimento da razão como razão intelectual. Ela demanda ainda um desenvolvimento da moralidade. Principalmente no Livro IV do *Emílio*, fala-se da formação da vontade na medida das modificações da consciência, posta por Rousseau como sede dos sentimentos (Cf. Machado, 2022a, p. 102). Acerca dessas modificações da consciência, Rousseau ([1762]2004, p. 298) afirma que “[e]nquanto sua sensibilidade permanece limitada a seu indivíduo, não há nada de moral em suas ações”. A moralidade desejável do ponto de vista de seu projeto formativo envolve a capacidade para inclusão do outro na vontade do eu. “A vontade não é algo dado pronto para o sujeito. É por isso que Rousseau fala em desenvolvimento da consciência e, mais especificamente, em desenvolvimento da consciência da vontade geral” (Machado, 2022a, p. 103). No *Contrato* ([1762]1973, p. 79), o autor assevera: “Para agir, o ser humano precisa ter uma

vontade e uma liberdade”. Vontade e liberdade são pontos-chave do projeto formativo de Rousseau, estando nele intimamente vinculadas. “É no âmbito da liberdade convencional, isto é, da liberdade própria ao estado civil, que se pode falar em vontade propriamente dita, e daí em vontade como movente da ação livre” (Machado, 2022a, p. 103). É nesse sentido que, de acordo com Barros (2000), o autor elabora “um autêntico projeto de cidadania”.

No desencadeamento dos cinco livros que compõem *Emílio*, o fio condutor da obra se desenrola pelo mote da formação de seu aluno modelo. Cada livro versa sobre um determinado período da vida de seu aluno modelo, colocando em evidência “[...] a questão da existência de distintas ‘[...] etapas de desenvolvimento lógico e psicológico no ser humano’ (BARROS, 1996, p. 175)” (Machado, 2022a, p. 75). Nesse sentido, de acordo com Gusdorf (1973, p. 205, tradução nossa),

[...] [há] no Emílio uma psicogênese das qualidades sensíveis; [e] Rousseau mostra como elas oferecem, cada uma por sua parte, uma perspectiva de desenvolvimento para uma inteligência procedendo da sensibilidade ao julgamento.

Ao seu modo, portanto, como investigação filosófica localizada dentro do intento de seu projeto formativo, Rousseau traz elementos que dizem respeito ao desenvolvimento cognitivo e moral do ser humano.

De acordo com Penna (1991), no âmbito de uma história das ideias, Rousseau é um dos autores que compõem a história das ideias psicológicas. Ele compõe uma história que, assentada nos domínios da Filosofia, marca o período precedente à elaboração da Psicologia como área de conhecimento própria e científica. A partir do final do século XIX e início do século XX, a discussão acerca do desenvolvimento do ser humano passa a ser feita de modo acentuado pela Psicologia. De modo mais pontual, essa discussão vai sendo elaborada e, concomitantemente, firmando os domínios da Psicologia do Desenvolvimento, que, em linhas gerais, “[...] se caracteriza pelo interesse em mudanças de comportamento que ocorrem durante um longo período, enquanto que

outras áreas da Psicologia focalizam mudanças de comportamento geralmente a curto prazo” (Biaggio, 2015, p. 21). La Taille (2009, p. 227) ressalta que se fala “[...] em desenvolvimento cada vez que se observa que determinada dimensão psíquica evolui, passando por etapas identificáveis”. Quando lança sua atenção para essas mudanças em longos períodos, a Psicologia do Desenvolvimento traz luz às sequências do desenvolvimento e aos denominados estágios do desenvolvimento (Cf. Biaggio, 2015, p. 21). No século XX – e ainda hoje como autor clássico da área –, Jean Piaget foi um de seus maiores representantes.

Jean Piaget: uma investigação acerca do desenvolvimento

Jean Piaget elaborou uma proposta construtivista em Epistemologia contando, para isso, com a Psicologia. Conforme Delval (1998, p. 18), uma proposta construtivista em Epistemologia “[...] pode se basear em uma teoria psicológica, que explique como se constrói o conhecimento no sujeito individual”. Esse é o caso de Piaget. Estabelecendo estreita relação entre Epistemologia Genética e Psicologia Genética, a pesquisa psicogenética, realizada via método clínico,⁴ permitiu a investigação das origens e das transformações do conhecimento no sujeito. Ou, ainda: permitiu o perscrutamento do conhecimento em seu processo de constituição, em sua gênese no sujeito, adentrando, assim, no terreno das discussões acerca do desenvolvimento. É já nesse terreno – e não restrito à dimensão cognitiva do sujeito – que o autor pauta a existência de um longo e laborioso processo que admite a passagem do estado em que o ser humano existe como “[...] lactente [que] tudo relaciona a seu corpo, como se ele fosse o centro do mundo, mas um centro que a si mesmo ignora” (Piaget, [1970]1978, p. 7), ao estado

⁴ O método clínico foi elaborado por Piaget com a intenção de superar aquilo que ele identificava como limites do método dos testes e do método da observação pura (Cf. Piaget, [1926]2005, p. 11-12) e, assim, “[...] alcançar as principais vantagens da experimentação” (Piaget, [1926]2005, p. 14).

em que esse mesmo ser humano passa a ter condições de se relacionar consigo mesmo e com o mundo para além de si como centro.

Ao longo da obra de Piaget, os estádios do desenvolvimento são nomeados maiormente como estágio sensório-motor, estágio pré-operatório, estágio operatório-concreto e estágio operatório formal. O termo estágio⁵ designa especificamente a dimensão estrutural ou cognitiva do sujeito e, no que diz respeito ao processo constitutivo dessa dimensão, Piaget ([1967]1973, p. 28) salienta que é impossível “[...] chegar nas operações ‘concretas’ sem passar por uma preparação sensório-motora [...] e não é possível alcançar as operações proposicionais sem apoio nas operações concretas prévias, etc.”. É preciso notar, todavia, que “[e]xplicação e descrição são aspectos distintos e complementares da proposta de Piaget. Esses aspectos não se confundem, tampouco um pode substituir o outro” (Machado, 2022a, p. 144). Em suas pesquisas, Piaget atenta, sobretudo, para aquilo que permite a passagem de um estágio de desenvolvimento para o seguinte. Sua busca era por explicar como é possível ao ser humano, como membro da espécie e vivendo em sociedade, passar de um estado de organização do conhecimento mais elementar para outro mais complexo.⁶

A grande contribuição de Piaget no que diz respeito à tematização do desenvolvimento no sujeito se dá, podemos dizer, no âmbito explicativo. Seu construto teórico explicativo se expressa principalmente pela teoria da equibração, em que a ação é eleita como aquilo que rea-

⁵ Nas traduções de textos de Piaget para a língua portuguesa, encontramos o termo *stade* (estado) traduzido sobretudo como estágio e, em menor número, como estágio. Optamos pela utilização da tradução de *stade* como estágio.

⁶ “Existem variáveis que podem possibilitar ou impossibilitar a construção desses estádios, isto é, do desenvolvimento da razão (Cf. PIAGET, [1972]1978). A concretização desse desenvolvimento depende de uma gama de fatores que ultrapassam a maturação orgânica” (Machado, 2022a, p. 146). “As idades indicadas em cada um dos estádios do desenvolvimento são médias, conforme afirma o próprio Piaget ([1932]1994, p. 47) quando diz: ‘Em outros meios, as médias de idade seriam certamente diferentes.’ Exclusivamente, a idade nem garante, nem limita o desenvolvimento. Ao falar sobre as variações de idades encontradas em pesquisas feitas com crianças de lugares diferentes, Piaget chama a atenção para o fato de que existem ‘[...] variações na velocidade e na duração do desenvolvimento’ ([1972]1978, p. 223), e atribui essas variações ao conjunto dos quatro fatores do desenvolvimento” (Machado, 2022a, p. 146).

liza toda e qualquer instância de transformação no/do sujeito. Desde o início do desenvolvimento, essas ações são de dois tipos e desenham as possibilidades da relação do organismo (e do organismo-sujeito) com o entorno (meio-objeto), a saber: ação assimiladora (assimilação) e ação acomodadora (acomodação). No que diz respeito ao processo de equilíbrio, ele se realiza por meio dos dois tipos de ação referidos, isto é,

[...] como assimilação, ao integrar às suas estruturas algumas das qualidades do objeto, e como acomodação, ao se reorganizar como modo de responder às solicitações do objeto para as quais ainda não dispunha de estruturas adequadas (Machado, 2022b, p. 1368).

Nesse processo, a acomodação, “[...] como ação do sujeito sobre si mesmo, sobre sua organização estrutural [...], ao se reorganizar, constrói novos patamares de equilíbrio” (Machado, 2022b, p. 1368), realizando, em outros termos, desenvolvimento.

Do ponto de vista do desenvolvimento individual (Cf. Piaget; Inhelder, [1966]2021, p. 4), mesmo o conhecimento mais abstrato se liga às ações mais elementares do organismo. Marcando uma continuidade da vida orgânica na vida mental (Cf. Piaget, [1967]1973), a ação do organismo vai realizando-o como sujeito cognoscente na medida em que efetiva novas estruturas da cognição como continuidade das estruturas orgânicas, mas continuidade com transformação. Na dialética entre continuidade e transformação, cada estágio do desenvolvimento, com suas estruturas suficientemente precisas, expressa as diferentes condições do agir ou, ainda, as diferentes condições do assimilar e do acomodar, que estabelecem as condições de o organismo-sujeito se relacionar com o meio-objeto. Piaget ([1964]1978, p. 11) compreende o desenvolvimento como “[...] uma equilibrção progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Todavia – e isso é capital –, o desenvolvimento não se dá de modo compulsório para o ser humano, isto é, ele não é algo garantido para o ser humano, e sim uma possibilidade para cada ser humano como membro da espécie e vivendo em sociedade. Tam-

bém como possibilidade, para além da dimensão cognitiva que ocupou grande parte de sua pesquisa, o autor investigou outras dimensões do ser humano do ponto de vista do desenvolvimento.

Conforme Piaget ([1998]1998, p. 82), ao estudar “[...] psicologicamente o desenvolvimento de um indivíduo determinado, é impossível praticar cortes e analisar separadamente a evolução da inteligência e a dos sentimentos [...]”. Ainda em suas palavras, “[...] em uma personalidade viva, tudo está inter-relacionado [...]” (Piaget, [1998]1998, p. 82). O termo personalidade engloba já um dado desenvolvimento do sujeito, como desenvolvimento cognitivo, afetivo e, particularmente, moral. Em cada uma dessas dimensões, o desenvolvimento não é de modo algum compulsório ao ser humano (Cf. Machado, 2022a). É considerando essa não compulsoriedade que Piaget trata da gênese da afetividade e da moralidade no sujeito.

Para Piaget, a moralidade pode vir a ser como dimensão constituinte do sujeito na medida do encontro entre os produtos do desenvolvimento cognitivo e afetivo, que firmam, conjuntamente, uma outra dimensão do sujeito; a qual, por sua vez, também não existe e funciona isoladamente em relação às demais dimensões. Em termos psicogênicos, cabe salientar que, para ser constituinte do sujeito, a dimensão moral precisa, antes, ser constituída. Essa constituição é marcada por permanências e por transformações que permitem que se fale em desenvolvimento propriamente dito. Acerca desse processo genético-evolutivo, indicando-o em linhas bastante gerais, destacamos:

O movimento de desenvolvimento da afetividade parte do eu orientado por seus impulsos instintivos elementares, por suas emoções primárias, passa por sentimentos ou afetos perceptivos vinculados ao que é agradável ou desagradável, ao que gera prazer ou dor, transformando-se em sentimentos de simpatia ou de antipatia para, também na dependência das interações, transformar-se em sentimentos que poderão se dar como sentimentos morais, e como sentimentos morais onde a vontade entra como ponto alto de uma regulação equilibrada (Cf. Piaget, [1964]1989) (Machado, 2022a, p. 164).

Dissemos que o desenvolvimento não é algo que se dê automaticamente para o ser humano. No construto teórico explicativo elaborado por Piaget, a passagem do desenvolvimento como possibilidade para o desenvolvimento como realização efetiva para o sujeito depende da mobilização conjunta de alguns fatores, a saber: (i) maturação, (ii) experiência física e lógico-matemática, (iii) transmissão social e (iv) equilíbrio. Ao indicar esses fatores do desenvolvimento, o autor combina e reconfigura fatores já estabelecidos pela pesquisa psicológica de sua época, bem como insere sua marca pela inclusão de outros fatores, nomeadamente, como experiência lógico-matemática e equilíbrio. A equilíbrio é ponto alto do construto explicativo piagetiano. Entretanto, nenhum dos quatro fatores – incluído, portanto, o fator equilíbrio – é capaz de, isoladamente, explicar o desenvolvimento do sujeito.

É no trabalho conjunto desses fatores que, em Piaget, há espaço para a contribuição da atividade educativa no que diz respeito à realização do desenvolvimento. Fora da mobilização conjunta desses fatores, o desenvolvimento existe para o ser humano apenas e tão somente como possibilidade. Embora tenha se consagrado como autor clássico da área da Educação, Piaget ([1948]2011, p. 44) afirma que foi como psicólogo que suas pesquisas o levaram “[...] ao estudo dos problemas da formação do homem”. Como tal, ao discorrer sobre consciência intelectual e moral no indivíduo, Piaget ([1948]2011, p. 104) assevera que “[...] nem uma nem outra lhe são conferidas já prontas, no ponto de partida da evolução mental, e tanto uma quanto a outra se elaboram em estreita conexão com o meio social [...]”. Muito distante do que reverberam algumas interpretações acerca de seu pensamento, reduzindo-o a um mero maturacionismo no que diz respeito ao desenvolvimento, o meio social não entra em cena somente como transmissão social, entendendo-a como transmissão de conteúdos diversos – o que já não seria pouca coisa. Nessa direção, o autor destaca o extraordinário papel da atividade educativa no desenvolvimento do sujeito quando afirma

que ela é “[...] uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento [...]” (Piaget, [1948]2011, p. 52). Compreendendo-a como condição formadora, pontua distinção que é decisiva quanto ao papel da atividade educativa na realização do desenvolvimento do sujeito. Vejamos:

Proclamar que toda pessoa tem o direito à educação não é pois unicamente sugerir tal como o supõe a psicologia individualista tributária do senso comum, que todo indivíduo, garantido por sua natureza psicobiológica ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui além disso o direito de receber da sociedade a iniciação às tradições culturais e morais; é, pelo contrário e muito mais aprofundadamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, exigindo um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento (Piaget, [1948]2011, p. 52).

Em cada uma das dimensões já referidas ao longo deste texto, o desenvolvimento do sujeito não se concretiza como “[...] apanágio do indivíduo isolado e [presume], necessariamente, a colaboração e o intercâmbio entre os indivíduos” (Piaget, [1948]2011, p. 89). Daí a menção de que o desenvolvimento é sempre uma possibilidade para o ser humano como membro da espécie e vivendo em sociedade, isto é, vivendo com os outros. A realização disso que para o ser humano existe como possibilidade depende da fundamental contribuição da atividade educativa, como atividade que só se justifica na medida do viver junto com outros. Desse modo, desde os momentos mais elementares da elaboração estrutural do sujeito, e, mais que isso, para que mesmo esses momentos mais elementares de elaboração estrutural possam vir a ser, a atividade educativa se faz presente. Esse ponto é crucial ao pensamento do autor, na medida em que essa elaboração estrutural do sujeito marca, podemos dizer, a transformação do membro da espécie humana como organismo puramente biológico para um organismo-sujeito, isto é, para um ser de subjetividade.

Em *Sobre a Pedagogia* ([1998]1998, p. 104), Piaget faz a seguinte pergunta: “Por que somos o que somos”? E responde a isso dizendo

que somos o que somos “[...] porque fomos educados de uma certa maneira [...]”. Contando com os achados psicogenéticos de sua pesquisa e com o construto teórico elaborado a partir deles, assinala que considerar o desenvolvimento da criança em acontecimento, isto é, seu processo de vir a ser, ajuda a compreender nossas dificuldades enquanto adultos que foram educados de certos modos. Essa compreensão pode nos auxiliar ainda a mirar novos horizontes para aquilo que somos na medida da mobilização de “[...] uma educação melhor do que aquela que recebemos [...]” (Piaget, 1998, p. 104). Ao assinalar a importância da atividade educativa para o desenvolvimento, em qualquer que seja a sua direção, o autor não o faz no sentido de um mero condicionamento. Pelo lugar que a atividade educativa ocupa (ligada à transmissão social como fator do desenvolvimento e que, como tal, relacionando-se aos demais fatores), compreende que esse tipo de atividade pode auxiliar na promoção do desenvolvimento em qualquer que seja o seu sentido. Como viemos insistindo, o desenvolvimento não está garantido para o ser humano; acrescentamos que tampouco a direção desse desenvolvimento está firmada e garantida anteriormente ao próprio humano e àquilo que delineia como desejável. Conforme Mota (2005, p. 107), “[a]través da identificação dos fatores que afetam o desenvolvimento humano podemos pensar sobre trabalhos de intervenção mais eficazes”. Nesse sentido, podemos pensar, inclusive e sempre dentro das possibilidades para isso, no horizonte de desenvolvimento que buscamos fomentar via atividade educativa.

Chegando ao final deste texto, faz-se importante mencionar que Piaget foi um pesquisador comprometido com valores democráticos. Nesse sentido, preocupou-se com a formação do ser humano como personalidade solidária, colocando como horizonte a “formação de um espírito internacional” (Piaget, [1998]1998, p. 83). Essa direção do desenvolvimento, longe de ser compulsória, mas rente ao que há de possibilidade para o ser humano como membro da espécie e vivendo em sociedade, dava-se compromissada com a defesa de uma concepção de

sociedade e não menos de ser humano como parte dessa sociedade e vivendo junto com outros seres humanos. “Que sejamos diferentes uns dos outros é, decerto, um grande bem e a constituição da verdade, longe de exigir a uniformização dos diversos pontos de vista, supõe, ao contrário, a coordenação entre perspectivas distintas” (Piaget, [1998]1998, p. 83). A coordenação de perspectivas distintas – no que podemos denominar de convivência democrática entre os indivíduos – demanda, na terminologia e no escopo investigativo de Piaget, o desenvolvimento do sujeito em termos de uma autonomia intelectual e moral. “É uma nova atitude intelectual e afetiva que temos de criar” (Piaget, [1998]1998, p. 88). A criação dessa nova atitude é produto do desenvolvimento e, para tanto, demanda um longo e laborioso processo, que só é viabilizado pela mobilização conjunta dos fatores do desenvolvimento, incluindo, assim, também a atividade educativa.

Considerações finais

Rousseau e Piaget tomam em mãos os temas da formação e do desenvolvimento, especialmente em termos de formação humana e desenvolvimento do sujeito. É oportuno retomar que foi no terreno da Filosofia que Rousseau se movimentou ao fazer discussão desses temas, enquanto Piaget o fez especialmente em Psicologia do Desenvolvimento, ainda que sempre em articulação com a Epistemologia. Entre os pontos comuns que se pode estabelecer entre o pensamento dos autores, sem desconsiderar o acento distinto e o manejo singular dados por cada um deles aos temas referidos, sublinhamos a relevância conferida à atividade educativa, quer tendo como centro de atenção a formação humana ou o desenvolvimento do sujeito.

A atividade educativa de que fala Rousseau não é qualquer atividade. Trata-se de atividade que firma suas bases justamente em seu projeto formativo, como projeto que articula Educação e Política. Essa articulação permite que o autor do *Emílio*, contando com um conceito

de formação humana mais aberto e plural, mire um horizonte formativo para o ser humano; como horizonte criado pelo próprio humano e cuja realização não está de modo algum garantida, mas que ainda é nossa melhor aposta. Ao narrar as transformações de Emílio desde o nascimento até a vida adulta, Rousseau indica a existência daquilo que, posteriormente, sobretudo em Psicologia, passou a ser tratado em termos de psicogênese, dentro da discussão acerca do desenvolvimento do sujeito. Notadamente, é dentro de um construto teórico mais amplo, que tem como preocupação nuclear a formação do ser humano como indivíduo e cidadão, que o autor tematiza o desenvolvimento, sinalizando a constituição de algumas capacidades importantes ao ser humano posto tanto como indivíduo quanto como cidadão.

De sua parte, ao examinar o processo de desenvolvimento do sujeito, Piaget estima espaço significativo para a atividade educativa via fatores do desenvolvimento. Entendendo o desenvolvimento como possibilidade para o ser humano, ele sinaliza sua preocupação com o tema da formação, especialmente por reconhecer a fundamental contribuição da atividade educativa para a realização do desenvolvimento. Desde os momentos mais elementares desse processo, a atividade educativa é condição formadora do sujeito em suas dimensões cognitiva, afetiva e moral. É no bojo da investigação psicogenética que Piaget se ocupa do tema da formação, tomando-a como ponto de orientação da atividade educativa que, dentro do que lhe cabe, poderá contribuir para a realização do desenvolvimento do sujeito. Uma vez que o desenvolvimento não se dá como algo garantido para o ser humano, a orientação da atividade educativa pode contribuir para direções distintas do desenvolvimento do sujeito.

Em um e outro autor, o manejo dos temas da formação humana e do desenvolvimento do sujeito consente aventarmos uma complementaridade entre suas proposições, lançando-as, ambas, adiante. No que diz respeito ao modo como aborda os problemas da formação, entendemos que a proposição de Piaget pode ser ampliada ao trazermos

para junto dela o enlace, pormenorizado e explícito, entre Educação e Política existente em Rousseau e de que seu projeto formativo é expressão maior. Da mesma maneira, esse projeto formativo pensado por Rousseau pode ser fortalecido pela inclusão da pesquisa psicogenética e, especialmente, pelo construto teórico explicativo elaborado por Piaget a partir dela e que reconhece, podemos dizer, possibilidades de desenvolvimento para o ser humano como membro da espécie e vivendo em sociedade com outros seres humanos. Essa aproximação de complementaridade nos permite, por exemplo, pensarmos uma concepção de formação humana que, ancorada na pesquisa psicogenética, possa olhar de modo mais assertivo para o humano, em termos daquilo que ele pode vir a ser como sujeito em seus âmbitos cognitivo, afetivo e moral; bem como uma proposição do desenvolvimento do sujeito, assim, de cada um desses âmbitos mencionados, que não ignora sua abertura de direção e que, também por isso, assume o compromisso com uma concepção de formação humana, desejavelmente, mais aberta e plural.

Referências

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. *Platão, Rousseau e o Estado Total*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. *Rousseau e a questão da cidadania*. *Convenit Internacional*, v. 2, jun. 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit2/rousseau.htm>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BOTO, Carlota. *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BIAGGIO, A. M. B. *Psicologia do desenvolvimento*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DALBOSCO, Claudio Almir. Educação do gosto como formação moral no *Émile* de Rousseau. *Fermentario*, v. 8, p. 1-21, 2014.

DALBOSCO, Claudio Almir. Filosofia da educação e formação do sujeito pesquisador. In: REUNIÃO DA ANPED NACIONAL, 38, São Luís, Maranhão. Rio de Janeiro: Anped, v. 1. p. 1-16, 2017.

DALBOSCO, Claudio Almir. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (org.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.

DELVAL, Juan. Teses sobre o construtivismo. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José. (org.). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança.* São Paulo: Ática, 1998. p. 15-35.

DOZOL, Marlene de Souza. Da natureza e da densidade do humano na pedagogia de Rousseau. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 47-70, 2012.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Rousseau e a questão das educações pública e doméstica. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 59-78, 2010.

GUSDORF, Georges. *Les sciences humaines et la pensée occidentale.* Tome VI. L'avènement des sciences humaines au siècle des lumières. Paris: Les Éditions Payot, 1973.

LA TAILLE, Yves de. *Formação ética: do tédio ao respeito de si.* Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACHADO, Diandra Dal Sent. Jean-Jacques Rousseau e as bases da discussão psicogenética. In: SEMANA ACADÊMICA DO PPG EM FILOSOFIA DA PUCRS, 15, 2015, Porto Alegre. Filosofia e interdisciplinaridade. Porto Alegre: Editora Fi, v. 3. p. 106-121, 2015.

MACHADO, Diandra Dal Sent. *Rousseau e Piaget: afetividade, desenvolvimento da razão e educação.* Porto Alegre: Editora Zouk, 2022a.

MACHADO, Diandra Dal Sent. Vir a ser cidadão: educação, política e psicologia do desenvolvimento. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 35, n. 75, p. 1351-1376, 2022b.

MOTA, Márcia Elia da. Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 105-111, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200003. Acesso em: 25 fev. 2021.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A Psicologia da criança.* [1966]. Trad. Octavio Mendes Cajado. 11. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2021.

PIAGET, Jean. A representação do mundo na criança: com o concurso de onze colaboradores. [1926]. Trad. Adail U. Sobral. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.* [1967]. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança.* [1936]. Trad. Alvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* [1948]. Trad. Ivette Braga. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PIAGET, J. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. [1970]. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. [1964]. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

PIAGET, Jean. *Sobre a Pedagogia*. [1998]. Org. Silvia Parrat-Dayán e Anastasia Tryphon. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PENNA, Antonio Gomes. *História das idéias psicológicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social ou princípios do direito político*. [1762]. Trad. Lourdes Santos Machado. Porto Alegre: Globo, 1973.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. [1762]. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



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.

Catía 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

