

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 Stederth

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



Perfectibilidade e ambiguidade do amor- -próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação

Nara Aparecida Peruzzo

Introdução

A indagação por aquilo que há de singular nos humanos que os torna únicos e os distingue das demais espécies que coabitam neste universo compõe longamente a tradição filosófica. Em conformidade com Aristóteles (1998), existe uma natureza humana específica, entendida como objetiva e a-histórica, que define o humano, distinguindo-o do não humano. Na atualidade, a discussão não se centra mais na busca de uma essência universal, mas na condição humana, nas “características específicas do ser humano nos termos de uma pluralidade de seres únicos, expostos um ao outro num contexto material de relações que sublinham a fragilidade de toda existência” (Cavarero; Butler, 2007, p. 652).

Arendt (2007, p. 17-19), quando afirma que condição humana não é o mesmo que natureza humana, não a

está negando e nem dizendo que o conjunto de condicionamentos humanos resultará na natureza humana, mas chama a atenção para que a condição humana é o que torna os humanos, ao exercer uma vida ativa, de fato humanos. Esse entendimento não define e nem determina absolutamente o ser humano, mas o condiciona e lhe dá um horizonte para o qual constrói seu viver de forma aberta e plural. Quando se reconhece a condição humana como premissa necessária para pensar a experiência formativa, centra-se não na essência, mas na existência, isto é, nas condições que permitem ao humano ser humano, construir-se enquanto tal no mundo concreto do seu agir.

Neste ensaio, buscamos problematizar em que medida a condição humana constitui-se como núcleo da formação humana para Rousseau, problematizando as seguintes questões: quais as implicações de considerar a condição humana para os processos formativos? O que há na condição humana que permite ao ser humano a possibilidade de educabilidade? Por que há necessidade da educação entendida como formação humana, no fazer-se humano? Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo central repousa no questionamento sobre o que implica compreender, no processo educativo, a condição humana como perfectível e marcada pela ambiguidade do amor-próprio, a partir de Rousseau.

Condição humana: premissa para pensar processos formativos

Em Rousseau, a experiência formativa exige a pergunta pela condição humana, uma vez que a compreensão rousseuiana de educação é ampliada, ou seja, não se reduz somente à instrução no sentido da educação formal. Essa percepção fica clara tanto no *Emílio* quanto no *Segundo Discurso*. No *Emílio*, ela se dá principalmente quando Rousseau, no início do Livro I, diferencia o “formar” para a vocação (profissão) e o “formar” para a vida (OC IV; 1999a, p. 14), ressaltando a importância de ter a condição humana como centro do

processo formativo e as suas implicações. Para o genebrino, não é suficiente só o ensino “das coisas”, uma vez que o “nosso verdadeiro estudo é o da condição humana [...] donde se segue que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios” (OC IV; 1999a, p. 14).

Rousseau centra a educação nos exercícios e não nos preceitos. Influenciado pelo pensamento estoico, ao reconhecer a formação como exercícios, ele está, ao mesmo tempo, tecendo a crítica filosófico-pedagógica à sua época, afirmando que a formação é um processo que não se restringe somente ao campo proposicional e conceitual, mas, sobretudo, a um modo de vida, a uma “arte de vida”. Com isso, ele não exclui tal campo, apenas o realoca no seu devido lugar. Isso porque a formação humana não deveria centrar-se somente no ensino de máximas ordenadoras, mas também contribuir para que o sujeito as incorpore em sua prática pelo agir virtuoso, não mais como uma ordem externa, mas como sua própria ordem, assumindo a capacidade de direcionar sua vida, ou seja, o que é mais fundamental, de governar a si mesmo. Desse modo, ao postular o nexó estreito entre liberdade e autonomia, reivindicando que seu aluno fictício ou seu construto Emílio pense por si mesmo, Rousseau lança as bases da filosofia da educação moderna e, com ela, um conceito crítico e aberto de formação humana. É precisamente nesse contexto que Immanuel Kant o considerará o Newton da moral e o tomará a sério para suas próprias investigações filosófico-pedagógicas.

A mesma noção de formação humana perpassa o *Segundo Discurso*. Logo na primeira frase do texto, duas sentenças traduzem a preocupação com a centralidade da condição humana. Quando ele escreve que: a) “O mais útil e o menos avançado de todos os conhecimentos humanos me parece ser o do homem”; b) “e ousou dizer que só a inscrição do templo de Delfos continha um preceito mais importante e mais difícil do que todos os grossos livros dos moralistas” (OC I; 1999, p. 149). Ao trazer os preceitos délficos – *cuida-te de ti mesmo* e *conhece-te a ti mesmo* – como referência para a moralidade, segundo nossa

hipótese de pesquisa, ele critica a filosofia sistemática que reduz o sujeito ao sujeito cognoscente, esquecendo-se do si mesmo ético e estético imbricado no próprio agir humano.

Nossa hipótese, defendida na tese de doutorado (Peruzzo, 2017), é a de que Rousseau, fortemente influenciado pelo estoicismo, especialmente pelo estoicismo de Sêneca, intui que o preceito délfico *conhece-te a ti mesmo* só pode ser entendido em mais profundidade se estiver relacionado com o preceito *cuida-te de ti mesmo*, como imperativo ético-estético. Essa questão parece ser, à primeira vista, periférica; contudo, torna-se central para a questão formativa, pois o acento no cuidado de si permite aprofundar não só a crítica de Rousseau ao seu tempo, mas, principalmente, compreender questões formativas de maneira ampliada e pelo mundo experiencial do ser humano. Isto é, a formação humana constitui-se de enunciados materialmente existentes, não somente de proposições abstratas, e relaciona-se diretamente com um modo de vida.

Se a pergunta pela condição humana constitui o ponto de partida para pensar experiências formativas em Rousseau, como defendemos até o momento, resta-nos compreender o que há na condição humana que permite ao ser humano a possibilidade de educabilidade, o que há na sua condição que lhe permite romper com a carga instintiva e se construir enquanto ser humano capaz de se dar a si mesmo a lei. Essa constitui, sem dúvida, uma das grandes questões da formação que põem em diálogo, entre os clássicos da tradição filosófico-pedagógica ocidental, filosofia e educação, mostrando o vínculo estreito que as une e permitindo, ao mesmo tempo, seu autoesclarecimento recíproco.

Em Rousseau, essa questão não passou despercebida e muito menos secundarizada, ela assume centralidade. Para ele, a condição humana entendida como perfectível é o que possibilita seu aprimoramento, ou seja, sua educabilidade. O conceito de perfectibilidade rousseauiano, segundo Dalbosco (2016a, p. 111), provocou uma “revolução antropológico-pedagógica” nas teorias da educação, pois rompe com perspectivas

clássicas, principalmente, as do inatismo e do empirismo, influenciando não só a relação entre ensinar e aprender, mas também contribuindo, posteriormente, com a perspectiva filosófico-educacional kantiana.

De forma sintética, é possível dizer que a teoria clássica do inatismo, dentre as várias nuances modernas, pode ser compreendida como “a doutrina segundo a qual no ser humano existem conhecimentos ou princípios práticos inatos, ou seja, não adquiridos com a experiência ou pela experiência e anteriores a ela” (Abbagnano, 2007, p. 559). Dito de outra forma, o conhecimento nasce com o sujeito, cabendo a ele apenas rememorar. O representante clássico do inatismo é Platão, com sua teoria da *anamnese*, exposta no *Mênon*. *Anamnese* “é uma forma de recordação daquilo que já existe desde sempre no interior de nossa alma” (Reale; Antiseri, 1990, p. 146). *Mênon*, escrito em forma de diálogo entre Sócrates e um jovem estudante, busca a natureza do conhecimento, apresentando intuições e diretrizes importantes para a relação entre o ensinar e o aprender. Nele fica demonstrado que nada conhecemos, apenas recordamos de conceitos que já estavam em nossa alma. Essa compreensão esclarece-se quando Sócrates interpela o jovem escravo que nunca tinha ouvido falar de geometria para resolver o complexo teorema de matemática, demonstrando com isso que conhecer é rememorar (Platão, 2001, p. 60-62).

Seguindo a interpretação desse modelo, o que permite ao ser humano a possibilidade de educação é a rememoração. Logo, o entrelaçamento entre o ensinar e o aprender consiste em uma relação vertical e autoritária, em que o mestre, aquele que já acessou o conhecimento através de perguntas (diálogo socrático), faz com que o discípulo – o ainda não – acesse a verdade por meio da *anamnese*. Para Dalbosco (2016a, p. 110), de “tal postura emerge a ideia de que a criança se desenvolve de acordo com disposições inatas, as quais possuem uma finalidade predeterminada, desconhecida pela criança, mas supostamente conhecida pelo adulto”. Outra consequência desse modelo que é caricaturado por algumas teorias pedagógicas é a existência da ver-

dade absoluta que independe de lugar e tempo. Na compreensão dessa teoria, algumas pessoas são *mais esquecidas* que outras, reafirmando posturas fechadas à pluralidade e à diversidade humana. Queremos dizer com isso que, embora haja certamente motivos filosóficos mais profundos acerca da anamnese no *Mênon*, ele serviu como pano de fundo para um reducionismo pedagógico-educacional, que se torna inaceitável para o *Émile*, no início da Modernidade.

De outro modo, o empirismo, por sua vez, é o oposto do inatismo, principalmente na compreensão do empirismo moderno de John Locke (1632-1704), que formula a teoria da tábula rasa. Segundo ela, ao nascer, o ser humano seria como uma folha de papel em branco a ser preenchida pelas experiências sensíveis no decorrer de sua existência (Locke, 1999, p. 10). A teoria da experiência em Locke pode ser entendida através de três aspectos constituidores, a saber: 1) redução de experiência das coisas externas (sensação) ou dos atos internos (reflexão); 2) resolução da sensação e da intuição como elementos simples; 3) critério limitativo e fundamentador do conhecimento humano (Abbagnano, 2007, p. 409). Essa teoria, segundo Nodari (1999), contribuiu para que Locke provocasse a desestruturação do dogmatismo metafísico e dos absolutismos políticos. Consoante a esse autor, não há em Locke conhecimento absoluto, pois todo conhecimento advém da experiência. “Não há nem princípios e nem ideias inatas” (1999, p. 21). Por oposição ao inatismo, dará primazia ao indivíduo, e este será também o fundamento original de sua teoria política. No campo pedagógico, essa posição, assim como o inatismo, também assume postura vertical e autoritária. No empirismo, o sujeito aprendente é tido como “aquele que nada sabe” e que “tudo precisa aprender”, sendo o adulto “aquele que sabe”, que repassa o conhecimento ao aprendente. Dalbosco (2016a, p. 110) chama a atenção para que o aprendizado extraído dessa compreensão de relação pedagógica é determinado pelas influências externas e que, além de moldar o comportamento da criança, ainda determina a esfera de sua ação.

A revolução antropológico-pedagógica do pensamento de Rousseau (Dalbosco, 2016a), com base na compreensão de ser humano capaz de se aperfeiçoar indefinidamente, realiza-se por dois aspectos. O primeiro pelo fato de que as perspectivas inatista e empirista atribuem, cada uma ao seu modo, “um papel excessivamente interventor e vertical ao educador” (2016a, p. 110). Esse papel dará ao educador a soberania do processo pedagógico, anulando a presença do “novo”, isto é, da criança e das suas “respostas” ao mundo, desconsiderando a complexidade do ato de ensinar e aprender, que está na base da condição humana. O segundo aspecto refere-se à compreensão de ser humano centrado no essencialismo ou no sensualismo, sendo que:

O inatismo concebe-o como uma essência pronta, cuja educação nada mais seria que o desdobrar de suas disposições pré-formadas; o empirismo, por sua vez, ao negar a existência de disposições pré-formadas, atribui peso significativo ao desenvolvimento dos sentidos, tomando-o como ponto de partida do próprio desenvolvimento cognitivo e moral do ser humano (Dalbosco, 2016a, p. 111).

Rousseau rompe com ambas as perspectivas ao conceber o ser humano como um ser capaz de perfectibilidade, entendendo-o como ser plasmável, aberto e sujeito de suas próprias ações. Trata-se de um sujeito que não é nem predeterminado e nem meramente receptáculo, mas historicamente construído e agente de sua história, como buscaremos reconstruir no próximo tópico.

Perfectibilidade: condição para a formação humana

A perfectibilidade é a possibilidade de abertura do ser humano, da criatividade e da liberdade. Para Adli (2006-2007), é a perfectibilidade que permite distinguir educação de mero adestramento. Tal concepção resulta em uma postura pedagógica democrática que permite não cair nem no permissivismo ou espontaneísmo pedagógico e nem na tirania ou autoritarismo, mas, sim, na relação conduzida pela liberdade bem regrada. Desse modo, a perfectibilidade coloca-se como

condição para a formação humana no sentido de que “*o ainda não*” não é tido como deficitário ou meramente ausência de, mas como a abertura para infinitas e imprevisíveis possibilidades do construir-se. Ora, é precisamente esta compreensão antropológico-ontológica aberta da condição humana, rompendo com o diretivismo autoritário subjacente tanto ao inatismo como ao empiricismo moderno, que possui longo alcance para pensar a formação inicial do ser humano na criança que é indispensável para pensar o ser humano-cidadão atuante na esfera pública mais ampla, do adulto vivendo no mundo em comum.

Um aspecto importante a ser distinguido é que a perfectibilidade, na compreensão de Rousseau, não tem a mesma significação de progresso ou de perfeição. Por mais que esse termo tenha sido usado por outros filósofos para discorrer sobre o progresso humano, Rousseau atribui-lhe significação diferente: perfectibilidade aproxima-se das noções de construção e de moldagem ou, melhor ainda, de ser elástico, no sentido da plasticidade. Assim escreve ele:

[...] a faculdade de aperfeiçoar-se; faculdade essa que, com a ajuda das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras, e reside, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo; ao passo que um animal é, ao cabo de alguns meses, o que será por toda a sua vida, e sua espécie, ao cabo de mil anos, o que era no primeiro ano desses mil anos. Por que somente o ser humano é sujeito a tornar-se imbecil? (OC I; 1999, p. 173).

Gostaríamos de destacar alguns elementos do trecho supracitado. O primeiro elemento a ser destacado é: a perfectibilidade enquanto capacidade de aperfeiçoar-se. De acordo com Fortes (1989), ao romper com a fixidez da espécie e do indivíduo no reino animal, a condição humana apresenta-se com capacidade de variação, isto é, capacidade de adquirir conhecimentos e aprimorar seu equipamento básico. Segundo o autor, a linguagem é um exemplo oriundo dessa capacidade de aperfeiçoar-se.

O homem é um ser peculiar que pode não apenas aquiescer ou não às prescrições da natureza, mas, além disso, pode-se autocriar, construir para si mesmo uma segunda natureza, distante da primeira. [...] rompendo com a tutela da natureza (1989, p. 30).

Essa interpretação é nuclear para pensarmos o papel da educação, uma vez que o ser humano é capaz de *autocriar-se*, esse segundo nascimento pode torná-lo imbecil ou não, pode degradar a sua espécie abaixo do animal ou, então, elevá-la à ação virtuosa.

Mas, o que o fará degradar-se ou elevar-se? Encontramos essa resposta na própria citação: as circunstâncias, cuja definição encontra na educação seu vetor decisivo, isso para todos os iluministas críticos, incluindo entre eles o próprio Rousseau. Assim, chamamos a atenção para o segundo elemento do trecho citado: “com ajuda das circunstâncias desenvolve todas as outras”, isto é, a capacidade do ser humano de se aperfeiçoar pressupõe o outro, a interação, seja com o cosmos ou com a sociabilidade. O fato é que na solidão o ser humano não se aperfeiçoa, não se constrói. A experiência educativa não acontece em atos solipistas, mas pressupõe e requer a presença do outro, o qual interpela e impulsiona para a ação. Para Starobinski (2011, p. 378), a perfectibilidade é uma potência latente, a qual manifestará seus efeitos somente com a ajuda das circunstâncias, “quando o obstáculo e a adversidade obrigam os homens, para sobreviver, a mostrar todas as suas forças e todas as suas faculdades”. Para o autor, a evolução da humanidade foi possível pela condição perfectível do ser humano. Goldschmidt (1983, p. 57) diz que “o ambiente social, onde as ciências e os costumes se encontram e se contaminam, é também um meio termo entre a origem e a queda”. Essa interpretação permite-nos avançar na compreensão da centralidade da educação no processo de desnaturalização do ser humano. Em outras palavras, a educação permitirá, mesmo vivendo em sociabilidade, que o ser humano se aproxime de sua autenticidade originária, evitando a inautenticidade presente na sociabilidade, oriunda do caráter destrutivo do amor-próprio, como veremos adiante.

Quando Rousseau fala de circunstâncias, não se refere somente a causas externas às quais o ser humano foi submetido passivamente, mas de contextos, como afirmado por Starobinski, que forçaram o ser humano a se construir. Essa observação faz-se importante, pois, a

partir desse conceito de perfectibilidade, a formação do ser humano é entendida como interação entre *interior-exterior*, não subjugando um ao outro e nem dando primazia a um ou ao outro. Nesse sentido, a origem da desigualdade social entre os humanos está nessa relação e não fora dela. O objeto de preocupação da formação moral do indivíduo encontra-se nessa relação. Cabe destacar, com toda a ênfase, uma tese nuclear do esboço de um projeto educacional apresentado por Rousseau no *Emílio*: a formação moral e política do aluno fictício está profundamente vinculada com a formação crítica do gosto.

O terceiro aspecto da perfectibilidade, presente na referida citação, é o fato de ela ser considerada como uma faculdade que possui a força de desenvolver as outras faculdades¹. Dalbosco (2016a, p. 117-118) chama atenção para o fato de que, ao caracterizar a perfectibilidade como faculdade, Rousseau não a está reduzindo somente ao emprego com fundo psicologista, presente no século XVIII, pois a “compreende como poder ou força e, no caso específico da *perfectibilité*, como mostra a passagem acima, como uma força originária da qual emergem todas as outras forças, incluindo nelas o próprio entendimento”. Mas, tal noção também não está conectada com a compreensão psicologista de “faculdades”, que a compreende como “disposições psíquicas que residem na mente independente dos fatos que representam”. Sob esse aspecto, a investigação de Benner e Brügger (1996, p. 20 *apud* Dalbosco, 2016a, p. 122) traz uma contribuição importante para o esclarecimento do tema: “com o conceito de *perfectibilité* Rousseau não designa nenhuma capacidade particular nem a soma dessas capacidades, mas a pressuposição do desenvolvimento aberto e indeterminado de uma capacidade abrangente”. Ora, é precisamente como uma “capacidade

¹ Adli (2006-2007), em interpretação acerca da compreensão da perfectibilidade em Rousseau, dedica-se à discussão sobre o que significa entender a perfectibilidade como a faculdade das faculdades. Reconstruindo argumentos que buscam discutir sobre a anterioridade, ou não, desta em relação às demais faculdades e questionando se a perfectibilidade seria uma *metafaculdade*. Interessa-nos seguir com a interpretação de que a perfectibilidade é uma característica distintiva do ser humano e de que ela é a força impulsionadora das demais. Para acompanhar a reconstrução dos argumentos da referida autora, sugerimos a leitura do capítulo 3 (2006-2007, p. 102-109).

abrangente” que a noção de perfectibilidade se torna a base antropológico-ontológica de um conceito crítico de formação humana, porque inclui tanto a abertura como a historicidade.

O quarto e último aspecto que gostaríamos de destacar é a circunstância de a perfectibilidade residir tanto na espécie como no indivíduo. Na biologia tradicional, espécie é entendida como um tipo “biológico bem definido por características hereditárias e subordinada a outro tipo mais amplo (*gênero*)” (Abbagnano, 2007, p. 352). Por mais que, contemporaneamente, esse conceito de espécie seja revisado, Rousseau ainda se encontra na compreensão tradicional de espécie, sendo que é nuclear, nessa discussão, o fato de que o ser humano, independentemente da pluralidade e da diversidade que se apresentam (mulher, homem, branco, negro, índio, transexual...), pertence à mesma espécie. A perfectibilidade não é algo que se adquire, ela é inerente à condição humana e é o que lhe confere a possibilidade de mudança, transformação, seja para a elevação seja para a degeneração, a depender de uma série de fatores complexos. Com isso, chamamos a atenção para a “universalização” do conceito de perfectibilidade. Isto é, ele não se restringe a esse ou aquele grupo social e muito menos encontra-se hierarquizado entre os indivíduos; ou seja, todos os seres humanos são perfectíveis. Para Dalbosco (2016a, p. 118),

[...] a universalização dessa faculdade torna-se crucial para a crítica social do pensador genebrino, pois lhe permite assinalar que a desigualdade social não é algo originário, como se fosse obra da natureza, mas da sociedade corrompida.

Esse aspecto da perfectibilidade não permite identificar, em termos de faculdades, uma diferença entendida como diferendo entre os seres humanos. Permite, pelo contrário, justificar a noção de pluralidade humana, “por ser inerente à condição humana” e por assinalar a plasticidade dessa condição (Dalbosco, 2016a, p. 118).

A condição humana perfectível torna o ser humano apto a aprender pelas experiências, as quais poderão conduzi-lo tanto para o vício

como para a virtude. Mas, é importante ressaltar, como afirma Dalbosco (2016a, p. 57), que a perfectibilidade representa um ganho cognitivo imenso, no sentido de permitir ao ser humano transformar o meio ambiente, o qual vem ao seu encontro de forma indeterminada e aberta.

Buscamos reconstruir, nesse tópico, a compreensão de que é a condição humana perfectível que permite a sua educabilidade. Diante disso, resta-nos este questionamento, o qual será objeto do próximo tópico: por que há necessidade da educação entendida como formação humana no fazer-se humano?

Ambiguidade do amor-próprio: traço constitutivo da condição humana

Gostaríamos de retomar nossa menção anterior à perfectibilidade como condição da educabilidade, e não como objeto da educação. Isso porque a perfectibilidade em si não é boa e nem má (Starobinski, 2011), mas é uma forma de o sujeito construir-se diante do contexto. Porém, se a perfectibilidade é o que permite a educação, como já reconstruímos, resta-nos o questionamento enunciado, dito de outra forma, por meio da própria pergunta que Rousseau se coloca para si: o que leva o sujeito a tornar-se imbecil ou, então, a encontrar-se em um estágio abaixo do próprio animal?

No cerne dessa discussão estão as paixões humanas. O ser humano é um ser constituído por paixões: “nossas paixões são o principal instrumento de nossa conservação” (OC IV; 1999a, p. 273). Elas são a força motriz do ser humano. Esse é um ponto sempre muito difícil de abordar no pensamento do autor, pois, além da complexidade que o envolve, também é central para sua teoria pedagógica e a explicação da origem das desigualdades sociais entre os humanos. Para ele, há duas paixões muito diferentes que tensionam a condição humana: o amor de si e o amor-próprio; segundo ele, o tensionamento dessas paixões está na passagem do ser humano natural para o social. O Amor-de-si

está voltado para a autoconservação, localizado no nível pré-social e pré-moral. O Amor-próprio constitui-se com a socialização e tem um caráter ambíguo, sendo que, ao mesmo tempo em que é constitutivo, também é destrutivo. O que move o ser humano são as paixões, em especial o amor-próprio; o laço da sociabilidade se dá a partir do amor-próprio (Dalbosco, 2016a).

A pergunta que poderíamos fazer é: são essas paixões naturais? Há como evitá-las ou anulá-las? Como elas podem conduzir o ser humano tanto para a ação virtuosa quanto para a ação intemperante? Esse é um terreno arenoso e difícil de tratar no pensamento de Rousseau, devido ao conteúdo mesmo e às diversas interpretações. Ancoramos nossa reflexão na linha interpretativa de Dalbosco (2016a), para quem o amor-próprio não se reduz somente ao caráter destrutivo, mas carrega em si potencialidade construtiva, como detalharemos a seguir.

O amor-de-si é a paixão presente no estágio de pura natureza, no qual o ser humano não estabelece relações com seus semelhantes. Não há qualquer tipo de sociabilidade e, portanto, é ausente de moral. Volta-se unicamente para a sua autoconservação, ao mesmo tempo em que não agrega nada enquanto ser perfectível. É um ser estático. Transforma-se em amor-próprio no momento em que o ser humano *lança o olhar* sobre o seu semelhante e, conseqüentemente, compara-se com os demais. Há um trecho no *Emílio* que é ilustrativo desse momento, o qual, embora trate do ingresso do aluno fictício Emílio na ordem moral, serve como analogia da passagem do estado natural para o estado social. Segundo Rousseau (OC IV; 1999a, p. 309):

[...] tendo Emílio até o presente olhado apenas para si mesmo, o primeiro olhar que lança a seus semelhantes leva-o a comparar-se a eles, e o primeiro sentimento que excita nele esta comparação é desejar o primeiro lugar. Eis o ponto em que o amor de si transforma-se em amor-próprio e onde começam a nascer todas as paixões que dele dependem.

Todavia, essas paixões nascentes serão todas destrutivas? Será preciso evitar a sociabilidade? Rousseau dirá que:

[Para] saber se as paixões que prevalecerão em seu caráter serão humanas e doces ou cruéis e maléficas [...] é preciso saber que lugar ele julgará ser o seu em meio aos homens, e que tipos de obstáculos acreditará ter de vencer para chegar ao lugar que pretende ocupar (OC IV; 1999a, p. 309).

Ora, é justamente nesse contexto que se destaca a importância do processo formativo, entendido nos termos da *instructio* grega, ou seja, da educabilidade do amor-próprio. Para vencer o caráter destrutivo, o ser humano precisa educá-lo e, para isso, precisará entender seu lugar no mundo, reconhecendo-se e sentindo-se reconhecido neste.

É o comparar-se com o outro que desperta no ser humano o desejo de ser superior, ser diferente. Olhar para o outro também significa ser visto pelo outro e, portanto, ser reconhecido como alguém, não simplesmente como *um alguém qualquer*, mas como um *superior ao outro*. É a busca constante por estima pública que desperta ódio, inveja, desejos e outras paixões irascíveis e odientas. Rousseau afirma que o ser humano é mau por “ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião” (OC IV; 1999a, p. 275). Mas, como mencionamos, o amor-próprio é constituído pela sua dualidade: de um lado, apresenta-se na forma destrutiva e, de outro, quando bem conduzido, torna-se força construtiva. Para isso, o ser humano precisa entender seu lugar no mundo, que é alcançado por uma formação adequada do gosto.

Segundo Dalbosco (2016a, p. 91), o intérprete americano Frederick Neuhouser concebe o amor-próprio, de um lado, como fonte do mal e, de outro, como antídoto contra a maldade da qual ele próprio é culpado:

Neuhouser extrai a tese de que o amor-próprio consiste na aspiração humana por reconhecimento e, na verdade, em um duplo sentido: primeiro, porque representa a necessidade inerente à ação humana de se comparar com os outros e, segundo, porque depende permanentemente da opinião e da estima do outro.

De acordo com essa interpretação, o amor-próprio apresenta duas vertentes, uma que se caracteriza pelos sentimentos de vaidade e arrogância; outra, pelo sentimento de humanidade que embasa

os relacionamentos humanos e sociais, os quais dependem, para sua realização, da ação virtuosa. A primeira direção pode ser tida como a origem da maldade, acentuando o aspecto destrutivo da sociabilidade humana; já a segunda depende da ação virtuosa, na qual a própria virtude identifica-se com o amor à justiça e à bondade humana.

Consoante ao entendimento de Dalbosco, diante das duas vertentes do amor-próprio, uma forma para enfrentar os perigos que são inerentes à condição humana é a teoria da educabilidade do amor-próprio². Essa, por sua vez, pressupõe a formação da vontade. Nas palavras do autor:

Rousseau estava certo de que a vontade humana não se explica por si mesma e nem deveria ser tomada como um conceito “abstrato”. No entanto, como não é absolutamente boa e como é a força movente do amor-próprio, então ela precisa ser formada virtuosamente para que possa impulsionar as forças construtivas do amor-próprio (Dalbosco, 2014, p. 801).

Dalbosco, ao interpretar acertadamente a importância da formação da vontade, coloca o projeto pedagógico rousseauiano no centro da sua teoria, trazendo à tona o tema da vulnerabilidade humana e, também, da responsabilidade ética dos formadores com as gerações vindouras. A formação humana ocorre na história e na cultura, não fora delas. O ambiente, as experiências e as relações são aspectos centrais na formação do ser humano. Logo, talvez de maneira otimista demais, Rousseau acredita que é por meio da educação que se pode evitar o negativo do amor-próprio, fazendo prevalecer o seu lado construtivo.

² Dalbosco (2016a, p. 75 -107), em seu ensaio intitulado “Busca por reconhecimento e educabilidade do amor-próprio”, parte do pressuposto de que, ao investigar sobre os fundamentos da sociabilidade humana e criticar a corrupção do estado social, Rousseau estaria esboçando uma teoria do reconhecimento, colocando em sua base o conceito do amor-próprio. Disso resulta o problema investigado pelo autor: “Se o *amour propre* é a fonte de socialização humana e se possui esse caráter ambíguo, tornando-se também a fonte do mal humano, como pode ser a âncora da teoria do reconhecimento esboçado por Rousseau?” (2016a, p. 77). Após reconstruir argumentativamente a necessidade de estima pública e como essa resulta na ambiguidade do amor-próprio, destacando o seu caráter construtivo, Dalbosco disserta sobre a importância “de que ele seja formado pela ótica educacional”. E argumenta então sobre a possibilidade da educabilidade do amor-próprio e em que medida tal teoria se justifica.

É possível depreender dessa citação o argumento que justifica por que a educabilidade do amor-próprio depende da formação da vontade. A vontade torna-se a *força movente* do amor-próprio, porque o amor-próprio não pode agir por si mesmo, precisando, assim, de outro impulso. Dalbosco (2014, p. 809) expõe que quando dirigida “construtivamente essa força torna-se virtude. Deste modo, a virtude seria nada mais do que o impulso ético da vontade que faz o amor-próprio canalizar suas forças (paixões) numa direção construtiva”. Quando o amor-próprio é movido pelo amor à justiça, prevalece seu lado construtivo ou positivo, em detrimento do seu lado negativo. A formação da vontade dependerá da educação moral ou do gosto. É nessa perspectiva que a educação moral precisa ser entendida para cumprir seu objetivo.

Considerações finais

Pode-se perceber como o pensador francês Jean-Jacques Rousseau esboça seu projeto educativo com base no vínculo estreito entre condição humana e formação humana. Esse primado antropológico deixa-se evidenciar em seu pensamento na medida em que condiciona o problema da educabilidade humana à pergunta filosófica clássica sobre “quem é o ser humano”? O enorme esforço que faz para pensar essa pergunta o conduz para duas descobertas originais que se complementam reciprocamente: para a perfectibilidade e para a ambiguidade do amor-próprio. A justificação filosófica da perfectibilidade conduz à ruptura com o “resto metafísico” subjacente à teoria da natureza humana, jogando o ser humano no plano da historicidade. Como força das forças ou como capacidade das capacidades humanas, a perfectibilidade abre o horizonte da liberdade, tornando o destino humano um espaço aberto, sujeito à própria criatividade humana. Do ponto de vista pedagógico, é a perfectibilidade, como capacidade infinita de aperfeiçoamento, que torna possível a educabilidade humana. Ou seja, para Rousseau, tornamo-nos sedentos de saber e de aprender porque

temos esta capacidade ou esta disposição humana de se aperfeiçoar. Como perfectibilidade e educabilidade se entrelaçam com a própria historicidade humana, tanto saber como aprender permanecem abertos, não sendo definidos por qualquer autoridade externa, mas, sim, pelo agir humano em sociedade.

No que se refere ao amor-próprio, baseando-nos na interpretação de Fortes e de Dalbosco, buscamos entendê-lo como traço constitutivo da condição humana, marcado pela ambiguidade. Como núcleo das paixões humanas, o amor-próprio, quando movido pela ambição desmesurada, pela cobiça e pela prepotência, torna-se a sede das paixões “odiantas e irascíveis”. Nesse sentido negativo, o amor-próprio torna-se força socializadora destrutiva, desunindo os seres humanos. De outra parte, quando movido pelos ideais de bondade e justiça, que Rousseau coloca com duas virtudes capitais do modelo republicano de iguais entre iguais, o amor-próprio torna-se fonte da socialização construtiva, que, ao unir os seres humanos entre si, empurra-os para a perspectiva cooperativa e solidária. Sem o aspecto construtivo do amor-próprio, não há sociabilidade cooperativa e, como tal aspecto não é inato, precisa ser formado. Entende-se, então, a importância capital que Rousseau atribui à educabilidade do amor-próprio.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. De Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADLI, Saloua. *La perfectibilité chez Rousseau*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – UFR Sciences Humaines, UPMF, Grenoble, França, 2006-2007.

ARISTÓTELES. *A Política*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 1, p. 207-225, 2010.

CAVARERO, Adriana; BUTLER, Judith. Condição humana contra "natureza". *Revista Estudos Feministas*, v. 15, n. 3, p. 650-662, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2007000300009>. Acesso em: 02 maio 2017.

CENCI, Ângelo. A formação moral e o papel do educador no Livro IV do *Emílio*. In: DALBOSCO, C. A. (org.). *Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau*: o papel do educador como governante. Campinas: Alínea, 2011. p. 147-166.

DALBOSCO, Cláudio A. Condição humana e formação virtuosa da vontade: profundezas do reconhecimento em Honneth e Rousseau. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 799-812, 2014.

DALBOSCO, Cláudio A. *Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Loyola, 2016a.

FORTES, Luiz R. Salinas. *O bom selvagem*. São Paulo: FTD, 1989.

GOLDSCHMIDT, Victor. *Anthropologie et politique*. Les principes du système de Rousseau. Paris, Vrin, 1983. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=9MsGT42jC2EC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 25 jul. 2017.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NODARI, Paulo. *A emergência do individualismo moderno no pensamento de John Locke*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

PLATÃO. *Mênon*. Trad. Maura Iglesias. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Loyola, 2001.

PERUZZO, Nara A. *Dimensão formativa do gosto em Rousseau*: versão moderna da instructio senequiana. 2017. Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*: Antiguidade e Idade Média I. São Paulo: Paulus, 1990. (Coleção Filosofia).

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Collection complète des œuvres*. Genève, 1780-1789, 17 vol., in-4°, édition en ligne. Disponível em: www.rousseauonline.ch. Acesso em: ago. 2017.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau*: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.



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

