

CONDIÇÃO HUMANA E EDUCABILIDADE: UM PROBLEMA NUCLEAR DAS TEORIAS EDUCACIONAIS CLÁSSICAS

HUMAN CONDITION AND EDUCABILITY:
A NUCLEAR PROBLEM OF CLASSICAL EDUCATIONAL THEORIES
CONDICIÓN HUMANA Y EDUCABILIDAD:
UN PROBLEMA NUCLEAR DE LAS TEORÍAS EDUCACIONALES CLÁSICAS

Claudio Almir Dalbosco

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil. E-mail: vcdalbosco@hotmail.com

Resumo: O diálogo vivo e criativo com a tradição pedagógica é um recurso poderoso para a construção de ferramentas conceituais apropriadas que dão solidez teórica ao campo pedagógico, capacitando-o para compreender a atualidade educacional. No âmbito da tradição pedagógica clássica, o vínculo entre condição humana e teoria educacional constitui-se no fio condutor indispensável para se investigar o processo formativo educacional humano e elaborar propostas pedagógicas à realidade educacional. O presente ensaio procura investigar, na tradição pedagógica clássica, conceitos educacionais nucleares, visando problematizar a relação entre condição humana e teoria educacional. Desse modo, trata, em Jean-Jacques Rousseau, da imbricação entre perfectibilidade e educabilidade do amor próprio; em Johann Friedrich Herbart, do vínculo entre multiplicidade do interesse e instrução educativa; e, por fim, em John Dewey, do nexos entre plasticidade da condição humana e educabilidade.

Palavras-chave: perfectibilidade, educabilidade, multiplicidade do interesse, instrução educativa, plasticidade.

Abstract: Lively and creative dialogue with the pedagogical tradition is a powerful resource for the construction of appropriate conceptual tools that give theoretical strength to the pedagogical field, enabling it to understand the education today. Within the scope of the classical pedagogical tradition, the link between human condition and educational theory is the essential guideline for investigating the human educational process and develop pedagogical proposals for the educational reality. This essay investigates, in the classical pedagogical tradition, nuclear educational concepts, aiming to problematize the relation between the human condition and educational theory. It thus addresses in Jean-Jacques Rousseau the interweaving between perfectibility and educability of self-love; in Johann Friedrich Herbart, it deals with the link between multiplicity of interest and educational instruction; and, finally, in John Dewey, it focuses on the nexus between the plasticity of the human condition and educability.

Keywords: perfectibility, creativity, versatility of interest, educational lessons, plasticity.

Resumen: El diálogo vivo y creativo con la tradición pedagógica es un recurso poderoso para la construcción de herramientas conceptuales apropiadas que dan solidez teórica al campo pedagógico, capacitándolo para comprender la actualidad educacional. En el ámbito de la tradición pedagógica clásica, el vínculo entre condición humana y teoría educacional se constituye en el hilo conductor indispensable para investigar el proceso formativo educacional humano y elaborar propuestas pedagógicas a la realidad educacional. El presente ensayo busca investigar, en la tradición pedagógica clásica, conceptos educacionales nucleares, teniendo por objetivo problematizar la relación entre condición humana y teoría educacional. De este modo, trata en Jean-Jacques Rousseau de la interrelación entre perfectibilidad y educabilidad del amor propio; en Johann Friedrich Herbart del vínculo entre multiplicidad del interés e instrucción educativa y; por fin, en John Dewey del nexos entre plasticidad de la condición humana y educabilidad

INTRODUÇÃO

O presente ensaio investiga alguns conceitos educacionais centrais da longa tradição pedagógica que se inicia no século XVIII, com o *Émile (Emílio)*, de Jean-Jacques Rousseau, adentra no século XIX com a *Allgemeine pädagogik (Pedagogia geral)*, de Johann Fridriech Herbart, desembocando, com toda a força, no século XX, na *Democracy and education (Democracia e educação)*, de John Dewey. A investigação que empreendo de tal tradição é feita com base na hipótese de que a ideia de sociedade pensada por tais autores implica a imbricação entre historicidade da condição humana e teoria educacional. Tais autores têm presente também que a intervenção qualificada na realidade exige a problematização permanente da condição humana, da organização social e do processo educacional formativo do ser humano. Foi com base na investigação cuidadosa desta imbricação tripartite – ser humano, sociedade e educação – que eles formularam sua teoria educacional, visando com ela ao aperfeiçoamento humano em todas as direções.

Divido o ensaio em três partes. Na primeira investigo a imbricação entre perfectibilidade e educabilidade em Rousseau. Na segunda trato da relação entre multiplicidade do interesse e instrução educativa em Herbart. Por último, volto-me, na terceira parte, para a relação entre plasticidade e educabilidade em John Dewey. Rousseau, Herbart e Dewey, são três gigantes da história da pedagogia ocidental que possibilitam compreender o nexos profundo entre história, educação e sociedade, deixando claro que uma não pode ser compreendida sem que se leve em consideração as outras duas. Ou seja, suas pesquisas tornam-se paradigmáticas à medida que avançam na historicidade da condição humana, permitindo compreender, de maneira mais profunda, a dimensão social da teoria educacional.

PERFECTIBILIDADE E EDUCAÇÃO DO AMOR PRÓPRIO

Investigar a imbricação entre condição humana e teoria educacional em Rousseau exige, do ponto de vista arquitetônico de seu pensamento, considerar o vínculo estreito entre *Segundo discurso*¹ e *Émile*: enquanto no primeiro Rousseau elabora o diagnóstico pessimista da história da espécie humana com base na pergunta sobre ‘quem é o ser humano?’, no *Émile* ele procura confrontar as distorções humanas e sociais, constatadas no *Segundo discurso*, com a teoria da educabilidade do amor próprio. Uma investigação atenta de passagens desses dois textos permite concluir que é a capacidade de aperfeiçoamento do ser humano que possibilita a educabilidade do aspecto destrutivo do amor próprio. Na sequência, gostaria de esclarecer com mais vagar essa ideia.

¹ Abreviatura da obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (Rousseau, 1978).

No *Segundo discurso*, considerado por Leo Strauss (1989) principal obra filosófica de Rousseau, o diagnóstico sobre o estado corrompido da sociedade atual ancora-se em determinada concepção de ser humano. A pergunta ‘quem é o ser humano?’ serve não só como crítica social, mas, ao mesmo tempo, também como referência para fundar os princípios do ‘direito político’. Em que sentido a condição humana é responsável pela sociabilidade humana e pela própria corrupção social? No *Segundo discurso* desempenha papel importante, inicialmente, a tese do funesto azar como mola propulsora do abandono humano do estado de indolência natural. Ou seja, foram circunstâncias naturais fortuitas que puseram novos obstáculos à sobrevivência do ser humano e, para enfrentá-las, ele (o ser humano) teve que desenvolver novas forças (capacidades humanas). O ser humano pôde desenvolver progressivamente suas capacidades porque dispunha de uma capacidade maior, a capacidade das capacidades, que ele denomina de *perfectibilité*².

Depois de ter justificado, no *Segundo discurso*, a liberdade como traço característico da condição humana, que permite ao ser humano, diferentemente de outros seres vivos, ir além de sua determinação instintiva, Rousseau volta-se para a perfectibilidade, considerando-a “[...] outra qualidade muito específica que distinguiria o ser humano e a respeito da qual não pode haver contestação” (Rousseau, 1978, p. 243). Imediatamente depois desta passagem, na sequência de sua argumentação, Rousseau define a perfectibilidade como “[...] a faculdade de se aperfeiçoar (*faculté de se perfectionner*), faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras [faculdades] e se encontra em nós, tanto na espécie como no indivíduo” (Rousseau, 1978, p. 243, grifo nosso). Rousseau não emprega a noção de faculdade com o sentido metalista (psicologista) do século XVIII, senão como sinônimo de disposição (*disposition*) humana, que não se deixa reduzir somente à representação mental, mas está associada à capacidade humana de agir. Trata-se, portanto, do modo de ação que, vinculado à liberdade, torna-se a disposição de todas as disposições e que empurra o ser humano para as mais diferentes direções. Ela é a força que move e dá maleabilidade à ação humana, possibilitando ao ser humano que vive em condições naturais e sociais específicas criar-se e reinventar-se a si mesmo e interferir no processo de formação de outros seres humanos.

Há, contudo, de acordo com a citação acima, extraída do *Segundo discurso*, outro aspecto importante, inerente à perfectibilidade que a potencializa tanto pedagógica como politicamente: ela não é, como indica Rousseau, uma propriedade exclusiva deste ou daquele ser humano e também não segue somente para esta ou aquela direção. Por não ser exclusividade deste ou daquele sujeito, ela se encontra na espécie humana como um todo, provocando o confronto do sujeito consigo mesmo e com outros sujeitos. A perfectibilidade faculta a todo o ser humano a

2 Sobre o tema da perfectibilidade em Rousseau, ver especialmente Benner & Brüggem (1996).

possibilidade de romper com seus próprios limites e barreiras, impulsionando o desenvolvimento de suas outras disposições (capacidades), para direções diversas. Em resumo, a perfectibilidade, como ‘capacidade das capacidades’, em princípio é uma noção neutra, que não possui em si o poder de atribuir à ação humana somente uma única direção e, com isso, não pode determinar previamente o que cada ser humano deve ser. Com isso, a perfectibilidade justifica a noção de pluralidade da condição humana numa dupla perspectiva: por ser inerente à condição humana, não se restringe a este ou àquele gênero, a esta ou àquela raça; por assinalar a maleabilidade da condição humana, concebe-a como aberta e indeterminada, podendo se desenvolver nas mais diferentes direções.

Tem-se, com isso, o núcleo da condição humana que é dado pela perfectibilidade. Ela caracteriza o aspecto indeterminado do ser humano: além de não nascer pré-determinado, não há garantia alguma de que ele possa realizar-se, em uma ou outra direção. Como conceito eminentemente moderno, a perfectibilidade assinala a ruptura com a tradição teleológica clássica e medieval, pois não admite mais um fim imanente à ação humana, que a determinaria de maneira fixa e absoluta. Como asseveram Dietrich Benner e Friedhelm Brügger, Rousseau transforma a *perfectio* medieval na noção de perfectibilidade, sendo que esta nova orientação não ocorre pelo recurso a uma natureza interna e nem aos impulsos de aprendizagem vindos do exterior. Desse modo, a autodeterminação humana surge somente quando a aprendizagem, por meio do saber por ela mesma conquistado, transformar-se em procedimento refletido. Disso resulta a perfectibilidade como educabilidade (Benner & Brügger, 2004, p. 189)³.

Porém o problema não parece receber toda essa clareza no pensamento de Rousseau, uma vez que, ao livrar-se da teleologia natural e da *perfectio* medieval, ele joga-se nos braços da noção estoica de natureza⁴. Como pode então a perfectibilidade, como indeterminação, suportar o sentido de natureza como razão universal? De outra parte, se a perfectibilidade não pode ser compreendida adequadamente sem sua relação com a noção de natureza, qual é o vínculo aceitável entre essas duas noções (perfectibilidade e natureza) que torna possível pensar de maneira satisfatória o problema da educabilidade humana? Essas questões tocam, sem dúvida, no coração da problemática educacional rousseauiana. Tudo depende, em parte, do que Rousseau compreende por natureza. A investigação sobre esse problema precisa considerar a multiplicidade ambígua de sua noção de natureza (Cooper, 1999). Há ao menos dois sentidos gerais de natureza, que não significam a

³ Para uma crítica atual e bem justificada à teoria da educabilidade de Dietrich Benner, ver o ensaio de Johannes Giesinger (2011).

⁴ Na primeira parte de meu livro Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados dos adultos (Dalbosco, 2011a) investigo a influência estoica, especialmente de Sêneca no pensamento de Rousseau.

mesma coisa, mas que, cruzando-se permanentemente entre si, não se excluem mutuamente e permitem pensar a questão da educabilidade humana.

O primeiro sentido, claramente normativo, Rousseau herda da tradição estoica. Orientando-se por tal sentido, funda o credo educacional de que o ser humano, no caso, seu aluno fictício Emílio, precisa viver de acordo com a natureza⁵. Nesse contexto, a ideia de educação natural, que constitui a primeira das três grandes dimensões de seu projeto educacional esboçado no *Émile* – as outras duas são a moral e a política-, baseia-se no princípio pedagógico da educação pelas coisas⁶. Segundo tal princípio, é pelo contato direto com a natureza, mediado pela orientação constante do preceptor, que o educando fortalece progressivamente sua interioridade, aprende a dominar a si mesmo e, com isso, forma-se para enfrentar as fraquezas que brotam de seus apetites selvagens e da corrupção da vida social e política. De acordo com esse sentido normativo explícito, a natureza é uma grande educadora, manifestando seu poder formativo por meio da ação mediadora do educador. Interagindo um com o outro, educador e educando formam-se reciprocamente à medida que aprendem a respeitar os limites postos pela natureza. Ao respeitar tais limites, eles aprendem a dura lição de que não podem tudo o que querem, precisando, pois, cultivar seus próprios desejos e paixões.

O segundo sentido é menos diretivo do que o primeiro à medida que concede ao sujeito educacional o espaço livre de ação. Ele é sintetizado pela expressão formulada por Rousseau no *Émile* de que “[...] nós ignoramos por completo o que a natureza nos permite ser” (Rousseau, 1999, p. 281, tradução nossa)⁷. Nesse contexto emerge a seguinte pergunta: O que significa viver de acordo com a natureza, uma vez que ela (a natureza) deixou o ser humano indeterminado? Ora, é justamente a educabilidade que permite o ser humano usufruir do espaço livre que a natureza lhe deixou para ser ele mesmo a partir de suas disposições e escolhas. A educabilidade é, então, a capacidade humana de se autodeterminar. Nesse sentido, o ser indeterminado que possui em si mesmo, por meio da liberdade, a possibilidade de autodeterminação constitui o aspecto paradoxal da condição humana que cruza o projeto educacional esboçado por Rousseau no *Émile*. Deixado indeterminado pela natureza, o ser humano busca sua autodeterminação, sem poder alcançá-la por inteiro e de maneira definitiva.

O ponto é que a perfectibilidade torna possível a educabilidade, a qual se define, no projeto iluminista educacional de Rousseau, como capacidade de

5 Ver a este respeito o livro de Maximilian Forschner (1998) *Über das handel im einklang mit der natur* (Sobre o agir de acordo com a natureza), especialmente os capítulos III e IV.

6 Na introdução de meu livro *Condição humana e educação do amor-próprio* em Jean-Jacques Rousseau desenvolvo em detalhes a dimensão tripartite – natural, moral e política – que constitui o projeto educacional esboçado por Rousseau no *Emílio* (Dalbosco, 2016).

7 “Nous ignorons ce que nôtre nature nous permet d’être”.

autodeterminação, ou seja, como poder do sujeito de dirigir-se a si mesmo. Definida desse modo, a educabilidade não preserva um resto metafísico que a põe fora da sociabilidade e da historicidade humana? Rousseau enfrenta esta questão difícil desenvolvendo sua teoria da ambiguidade do amor próprio⁸, colocando-a na base da sociabilidade moral e política do ser humano. O amor próprio torna-se, desse modo, como mostra bem o *Segundo discurso*, a mola propulsora do laço social, porque contém em si o desejo humano de distinção e busca por reconhecimento social. O amor próprio, quando orientado pela virtude, torna-se um sentimento construtivo, aproximando seres humanos entre si pelo ideal da justiça e da bondade (ideal do amor à ordem – *amour de l'ordre*). Contudo, por ser um sentimento ambíguo, também pode ser movido por paixões odiantas e irascíveis, provocando a corrupção social e a própria destruição humana. Nesse contexto, é a capacidade que todo o ser humano possui de dirigir-se virtuosamente a si mesmo que constitui o antídoto indispensável à maldade das paixões humanas. Como tal capacidade não é inata e nem é determinada exclusivamente pela sociedade, ela precisa ser formada. Daí que a educabilidade humana se traduz, no contexto do projeto pedagógico esboçado por Rousseau no *Émile*, em um 'programa assistemático' de formação virtuosa da vontade, possuindo como foco a própria educação do amor próprio.

MULTIPLICIDADE DO INTERESSE E INSTRUÇÃO EDUCATIVA

Johann Friedrich Herbart publica a *Allgemeine pädagogik* em 1806 - 44 anos depois do *Émile* e 110 anos antes de *Democracy and education*. Com aquela obra o referido autor revoluciona o pensamento pedagógico contemporâneo, inovando a teoria educacional escolar, sobretudo, por causa da ideia de instrução educativa (*erziehischer Unterricht*)⁹. A investigação da tipologia tripartite da ação pedagógica segue a própria arquitetônica da obra: o governo das crianças é tratado no primeiro livro; a instrução educativa, no segundo livro; e, por fim, a disciplina é tema do terceiro livro. Cada um dos três tipos de ação pedagógica possui princípios e finalidades específicas: a ação pedagógica de governo volta-se para o cultivo da impetuosidade selvagem da criança; o ensino como instrução educativa visa à formação do interesse múltiplo; e a disciplina possui a meta da formação moral do caráter. Todos esses três tipos de ação pedagógica estão ancorados na ideia de educação geral que possui como meta oferecer a formação múltipla ao sujeito educacional.

O vínculo entre condição humana e teoria educacional aparece de maneira mais sistemática no segundo livro da *Allgemeine pädagogik*, intitulado

8 Para uma exposição sistemática e detalhada de tal teoria, ver os trabalhos de Frederick Neuhouser (2008, 2009).

9 Sobre a biografia de Herbart e as origens intelectuais de sua teoria educacional, ver Walter Asmus (1968).

apropriadamente de 'A multiplicidade do interesse'. É preciso ter presente, antes de tudo, que o ensino (instrução) como objeto da pedagogia pressupõe-na como um campo de estudos independente do sistema metafísico especulativo e da ciência experimental moderna. Portanto, o ensino, para Herbart, não pode ser deduzido simplesmente do sistema especulativo da filosofia e nem se deixar reduzir ao método experimental da ciência. Em qualquer um dos casos perderia sua autonomia, deixando de tratar do especificamente pedagógico. O ensino, em sua dimensão pedagógica (investigado pela pedagogia), é o resultado da relação mutuamente complementar entre multiplicidade do interesse e instrução educativa, as quais significam a atualização contemporânea, na pedagogia do século XIX, do vínculo intrínseco pensado por Rousseau entre perfectibilidade e educabilidade. Contudo tal atualização é feita com base, por um lado, no enfraquecimento do conceito rousseauiano de natureza e, por outro, como tratarei logo abaixo, pela centralidade que a ideia de reflexão como 'síntese combinatória' assume na justificativa do ensino como instrução educativa.

A noção de interesse concentra, talvez, a contribuição pedagógica mais original de Herbart. À sua grandeza equivale também seu sentido enigmático que põe muitas dificuldades ao intérprete. De qualquer sorte, como afirma Dietrich Benner (1993), o interesse não pode ser confundido simplesmente com a motivação, no sentido psicológico, do sujeito educacional. O interesse significa, pedagogicamente, a intencionalidade específica de tal sujeito, designando sua própria atividade intelectual de apropriação do mundo e de sua autorreflexão. O interesse representa, do ponto de vista formal, o movimento do espírito (*Gemüt*), duplamente constituído pelo aprofundamento e pela reflexão. Desse modo, o interesse é a disposição intelectual (*intellektuelle Anlage*) mais ampla que contém em si a possibilidade de todas as outras disposições, desdobrando-se ele próprio em outras disposições. Do ponto de vista material, o interesse refere-se aos estados de espírito (*Gemütszuständen*) do conhecimento e da simpatia, sendo que Herbart atribui sentido empírico, especulativo e estético ao primeiro e, à simpatia, o sentido participativo, social e religioso. Como conceito intelectual pedagógico, e não psicológico, o interesse, quando vinculado à multiplicidade, possui grande alcance formativo, sintetizado pela própria noção de interesse pedagógico.

Herbart interpreta o interesse pedagógico como manifestação do amplo interesse humano pelo mundo e pela humanidade. O interesse pedagógico precisa estar vinculado, desse modo, primeiramente à ideia de educação geral (*die Idee der allgemeinen Erziehung*), compreendida como formação múltipla, ou seja, como desenvolvimento de todas as disposições humanas, em todas as direções. A noção de interesse designa os modos da atividade intelectual (espiritual) que o ensino precisa desenvolver. Pensado pela ótica do autogoverno, o interesse indica a posição ativa do sujeito educacional, transformando-se em autoatividade pedagógica. Sendo assim, a pressão própria ao governo das crianças (primeiro livro da *Allgemeine*

pädagogik) transforma-se, agora, no âmbito do ensino (segundo livro da *Allgemeine pädagogik*), em autoatividade espiritual que marca a relação pedagógica entre educador e educando. Justamente nesse contexto o ensino concentra todos os objetos do interesse pedagógico, constituindo-se em uma das principais forças de materialização da ideia de educação como formação múltipla.

A noção de multiplicidade está profundamente associada ao interesse. Herbart oferece uma definição formal dela já no primeiro capítulo do livro segundo da *Allgemeine pädagogik* intitulado de 'O conceito de multiplicidade'. Depois de reconhecer inicialmente a obscuridade que ronda tal conceito, empreende duplo movimento para esclarecê-lo: primeiro, opondo-o à noção de individualidade, e, segundo, referindo-o à necessária unidade da consciência. Deste seu passo argumentativo brotam duas questões: Por que a multiplicidade é definida em oposição à individualidade? E por que ela necessita da consciência unitária e, nesse contexto, de que consciência se trata? O tratamento dessas duas questões permite compreender não só o sentido que Herbart atribui à multiplicidade, mas também o modo como a vincula ao interesse, dando origem, então, a um de seus conceitos filosófico-pedagógicos mais importantes, ou seja, a 'multiplicidade do interesse'.

É preciso ter em mente aqui o fato de que o educando ao qual a ação pedagógica de ensino se refere não é mais a criança dominada pela impetuosidade selvagem, característico do primeiro livro da *Allgemeine pädagogik*. Educando significa, nesse contexto, prioritariamente, o ser humano que se encontra no caminho intermediário entre a infância e a juventude. Ele não é mais só a criança, mas também ainda não é o jovem que se aproxima da fase adulta. Sendo assim, a individualidade condensa, do ponto de vista genético, esse período intermediário entre a impetuosidade selvagem e a vontade própria, carregando, por isso, marcas decisivas do desejo desordenado e egoísta do educando. A individualidade assinala, também, do ponto de vista especificamente epistemológico e moral, a ausência da consciência unitária que pode dirigir e orientar os interesses desordenados e cegos do educando.

A multiplicidade do interesse ganha concretude pedagógica por meio da instrução educativa e, para que o ensino assegure a multiplicidade do interesse, ou seja, que garanta o desenvolvimento de todas as disposições humanas em todas as direções, a instrução precisa ser formativa. Para sê-lo, o ensino precisa assegurar um duplo movimento, profundamente vinculado entre si: tomar como ponto de partida o círculo de pensamentos (*Gedankenkreis*) do sujeito educacional e ampliá-lo permanentemente de acordo com a multiplicidade do interesse. Aprofundamento e reflexão constituem os dois momentos decisivos do movimento pedagógico de ampliação do círculo de pensamentos do sujeito educacional. Visando à pertinência pedagógica desses dois momentos, Herbart ancora-os no seguinte princípio: "Dos exemplos, do que é perceptível e do dado ergue-se a abstração e, ainda que é preciso um aprofundamento nas simples formas, deve-se manter sempre a reflexão

vinculada ao real” (Herbart, 1965, p. 70-71, tradução nossa)¹⁰. Portanto, do ponto de vista pedagógico, é importante que a teoria parta do concreto e mantenha consciência do real. Caso contrário, ela se perde em especulação vazia e não desperta o ‘interessante’ para o sujeito educacional. No âmbito pedagógico, a teoria mantém consciência do real quando estiver ligada à instrução educativa, problematizando o perfil e papel do sujeito educacional, sua experiência de mundo e seu convívio humano. Isso vale não só para o educando, mas também para o educador.

Herbart identifica três formas de método, descritivo, analítico e sintético, e, esclarecendo cada um deles, exemplifica o tipo de relação pedagógica e o perfil de educador e educando que deles resulta. Como é no método sintético que ocorre, de maneira mais clara e consistente, o vínculo entre multiplicidade do interesse e instrução educativa, opto por me concentrar agora apenas em seu esclarecimento. Herbart considera o ensino analítico momento necessário e indispensável, porém insuficiente da formação humana múltipla. Nesse sentido, como a decomposição do existente mostra seus próprios limites, ela precisa ser completada pelo procedimento sintético. Assim afirma ele: “O ensino ‘sintético’ que constrói por meio das próprias pedras, é o único que pode levantar o edifício de pensamentos que a educação anseia” (Herbart, 1965, p. 75, grifo nosso, tradução nossa)¹¹. Se a decomposição é constitutiva da análise, a combinação o é da síntese. Sua riqueza, que a torna indispensável à formação humana múltipla, é que ela provoca o desenvolvimento da multiplicidade das disposições de uma maneira que nem o ensino descritivo e nem o ensino analítico conseguem fazê-lo. O ensino sintético impulsiona a capacidade combinatória do ser humano e, ao fazê-lo, provoca a agilidade do espírito. Pela decomposição, as coisas são desmembradas entre si e o espírito consegue visualizar melhor os detalhes e as minúcias que as constituem. Contudo a síntese permite repor novamente os detalhes e as minúcias numa concepção de totalidade. Sem a síntese, o método fragmenta-se e o pensamento não pode atingir a formação múltipla, de maneira coesa e ordenada. Faltando a ideia do todo, a educação perde-se em fragmentação.

A síntese combinatória provoca, desse modo, a plasticidade do espírito de maneira tal que suas disposições são despertadas e, ancoradas no princípio da multiplicidade, orientadas para diferentes direções. Sendo assim, a ‘agilidade do espírito’ precisa ser exercitada desde cedo e com muita frequência ainda na formação da infância. Com ela, a criança aprende não só a desmembrar ou separar as coisas, mas ligá-las novamente entre si, formando a indispensável noção do todo,

10 “Von Beispielen, vom Anschaulichen, vom Gegebenen erhebe sich die Abstraktion, und wiewohl es eigner Vertiefungen in die blossen Formen bedarf, muss doch immer die Besinnung an das Wirkliche nahe erhalten werden”.

11 “Der ‘synthetische’ Unterricht, welche aus eignen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, afzuführen”.

ou seja, da percepção de que uma coisa está vinculada à outra, que uma depende da outra.

Daí a importância da antecipação, ao mundo infantil, dos exercícios pedagógicos, baseados na síntese combinatória. Herbart descreve, por exemplo, como o ensino matemático posterior pode ser previamente preparado, colocando no berço do bebê brinquedos na forma de figuras geométricas. Ao manuseá-los, o bebê fixa-os pelo olhar, aprendendo sensações rítmicas também ao tocar e sentir seus movimentos. Ou seja, trata-se, na verdade, de exercitar os sentidos da criança como propedêutica indispensável à sua futura formação intelectual múltipla. O que está em jogo aqui é o princípio pedagógico de que os aspectos da síntese precisam fazer parte desde muito cedo da experiência cotidiana das crianças, pois somente assim elas, com o auxílio indispensável do adulto, estarão posteriormente aptas a desenvolverem suas múltiplas disposições.

Portanto, pela capacidade de síntese combinatória, o espírito adquire aquela plasticidade necessária que o põe em movimento de maneira múltipla e em diferentes direções. A síntese combinatória é o ponto alto do ensino, porque é capaz de alargar, por meio do conhecimento e da simpatia, a experiência de mundo e o convívio humano do sujeito educacional. Assim afirma Herbart: “[...] ele [o ensino] que desafia continuamente à expressão da própria força e que, como elemento inteiramente ‘móvel’ (*bewegliches*) e formativo (*bildsames*), se apresenta tanto receptível, como intervém ativo e forte nas profundezas do espírito (*Gemüt*), para aí misturar e mover toda a espécie de sentimentos” (Herbart, 1965, p. p. 60, grifo nosso, tradução nossa)¹². Encontra-se aí, nessa passagem, a representação de um tipo ideal de ensino que, por sua mobilidade e plasticidade, conduz o sujeito educacional a descobrir a força de suas próprias disposições. Desse modo, a síntese combinatória, como ponto alto do ensino, conduz o sujeito educacional a descobrir a multiplicidade de suas disposições e a empregá-las nas mais diversas direções.

Ao se ocupar com a formação sintética da simpatia, Herbart faz emergir outro princípio pedagógico que esclarece porque a síntese combinatória torna-se um exercício pedagógico indispensável à formação múltipla de autogoverno do sujeito educacional. Trata-se da simpatia que se desenvolve livremente no “[...] convívio das crianças umas com as outras” (Herbart, 1965, p. 81, tradução nossa)¹³. Baseando-se na contribuição que emerge das ocupações e perspectivas de cada educando, o convívio representa o solo fértil para a formação da ‘síntese simpática’. Entretanto tal fertilidade ganha maior consistência e concretude na formação do educando, quando estiver ancorada na orientação intelectual do educador. A

12 “[...] der [Unterricht] beständig zur Äusserung der eignen Kraft auffordert, der als ein durchaus bewegliches und bildsames Element sich ebenso empfänglich hingibt, wie er tätig und kräftig in die Tiefen des Gemüts hineingreift, um alle Arten von Empfindungen darin umzutreiben und zu mischen”.

13 “[...] im Umgange der Kinder untereinander”.

orientação intelectual não se refere exclusivamente ao domínio epistemológico do educador, ao seu conhecimento baseado nas disciplinas científicas. A formação múltipla exige um perfil intelectual do educador que vai além do bom domínio de conteúdo referido a sua disciplina específica de conhecimento. Como a simpatia diz respeito ao âmbito dos sentimentos e emoções humanas, representando a vivacidade do ensino, pesam muito a sensibilidade, o afeto e, sobretudo, o exemplo do educador.

Torna-se ilustrativo recorrer aqui a uma passagem em que Herbart toma textualmente a figura do educador como exemplo para o educando, localizada no segundo capítulo do livro primeiro da (*Allgemeine pädagogik*), intitulado 'A educação em geral'. O autor está tratando aí da finalidade da educação geral, afirmando que ela (a finalidade) não pode ser derivada da natureza das coisas, mas sim da própria relação pedagógica, na qual o educador cumpre papel fundamental, por representar o futuro do ser humano junto ao educando. Ou seja, o educador precisa levar tão a sério sua tarefa educativa e sentir-se de tal modo responsável por ela, que o educando o possa tomar como referência para sua própria formação. Assim afirma Herbart: "Por conseguinte, quais objetivos o educando coloca-se a si mesmo, futuramente como adulto, esses objetivos o educador precisa colocar agora aos seus próprios esforços. Deve preparar previamente sua 'própria disposição' para tais objetivos" (Herbart, 1965, p. 41, grifo do autor, tradução nossa)¹⁴.

De acordo com a passagem, o educador precisa cultivar-se a si mesmo, exercitar suas próprias disposições interiores para que possa, a partir disso, orientar as disposições do educando. Nesse sentido, e esse é o ponto alto da passagem: para que possa contribuir na criação de condições do autogoverno de seu educando, o próprio educador precisa se autogovernar, exercitando intensamente suas próprias disposições. O educador só pode tornar-se figura exemplar para seu educando à medida que for um exemplo para si mesmo, aprendendo a cultivar a impetuosidade de suas próprias paixões. Nas palavras de Rousseau, do qual Herbart herda certamente muitas ideias pedagógicas, o educador torna-se bom exemplo ao educando à medida que aprende a dominar a impetuosidade destrutiva de seu amor próprio.

PLASTICIDADE E EDUCAÇÃO COMO CRESCIMENTO

Dewey escreve *Democracy and education* no início do século XX com o firme propósito de pensar em uma ideia de educação que possa impulsionar o desenvolvimento social e humano da nascente sociedade industrial americana (Oelkers, 2009). Se Rousseau faz a crítica no *Émile* ao ideal pedagógico da nobreza

14 "Folglich, welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muss der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen muss er die 'innere leichtigkeit' im voraus bereiten".

decadente e Herbart volta-se contra a aristocracia rural alemã, Dewey mostra a incompatibilidade do ideal pedagógico escolástico vigente no sistema educacional americano com a necessidade de uma nova ideia de educação capaz de formar o espírito democrático da sociedade plural e urbana, resultante do processo de industrialização. No fundo está a questão, em *Democracy and education*, de como pensar o espaço do viver junto em um mundo cada vez mais marcado pela pluralidade de pontos de vista. Ora, a ideia de natureza humana como essência pronta (perfeição) obviamente não faz mais sentido e, como um autor de grande estatura intelectual, Dewey rastreia na tradição pedagógica, passada às ferramentas conceituais que lhe sejam apropriadas, para compreender o que estava resultando de novo do entrelaçamento entre ser humano e estrutura social (entre indivíduo e sociedade) no início do século XX. É nesse contexto que perfectibilidade e multiplicidade do interesse dão solidez filosófica e pedagógica à sua concepção de plasticidade da condição humana. *Democracy and education* é, nesse sentido, tributário tanto do *Émile* como da *Allgemeine pädagogik*.

O peso arquitetônico da noção de plasticidade aparece, pela primeira vez, em *Democracy and Education*, no capítulo IV, intitulado ‘A educação como crescimento’. Ela assegura ao ser humano a possibilidade de crescimento porque é a força impulsionadora que empurra o ser imaturo (criança) ao desenvolvimento. Nas próprias palavras de Dewey: “A adaptabilidade específica de um ser imaturo para o crescimento constitui sua plasticidade (*plasticity*)” (Dewey, 2008, p. 49, grifo do autor, tradução nossa)¹⁵. Considerando o conteúdo dessa passagem, é decisivo o esclarecimento dos três conceitos ‘disposição específica’, ‘ser imaturo’ e ‘crescimento’, para se entender a plasticidade em seu sentido mais profundo.

É importante iniciar com a expressão ‘ser imaturo’. Imaturidade, como esclarece Dewey, não pode ser tomada no sentido negativo, como ausência ou falta de poder ou capacidade, a ser preenchido de fora. Ao contrário, significa, em sentido positivo, a condição primeira do crescimento. Mas, o que significa ser condição primeira da educação como crescimento? É a ‘força positivamente presente’ que, do ponto de vista formativo, contém a capacidade do ser humano para desenvolver-se. Isso quer dizer que a própria imaturidade possui, enquanto algo que lhe é intrínseco, a possibilidade do crescimento. Essa ideia é central, pois, sem a possibilidade de crescimento como algo imanente ao ser imaturo, não há o sujeito agente autônomo e, sem ele, a democracia como forma de vida.

O crescimento, por sua vez, indica a passagem de um estado para outro. Mas de que estado se trata? No contexto filosófico e pedagógico de *Democracy and education*, refere-se às disposições (aptidões) do ser humano. Dewey foca na infância do ser humano, porque vê nela o estado por excelência, no qual as disposições precisam ser desenvolvidas. Trata-se – e aí é que repousa o ponto decisivo de

15 “The specific adaptability of an immature creature for growth constitutes his ‘plasticity’.

Democracy e education – da ideia de que “[...] o crescimento não é algo feito para elas [as crianças]; é algo que ‘elas fazem’” (Dewey, 2008, p. 47, grifo nosso, tradução nossa)¹⁶. Isso implica exatamente a noção do sujeito agente, capaz de agir por si mesmo. Portanto, subjacente à noção de educação como crescimento (*Education as growth*) está o ideal iluminista moderno da autonomia que, no sentido de Rousseau, implica a ideia da criança como rainha de si mesma; de Kant, como *sapere aude*, ou seja, como coragem de fazer uso de seu próprio entendimento; e, por fim, em Herbart, como a capacidade de dirigir-se a si mesmo.

Por fim, se a imaturidade refere-se às disposições e o crescimento pressupõe a autonomia da ação, então ‘disposição específica’ diz respeito precisamente ao poder autônomo do sujeito que, ao agir no meio em que vive, transformando-o, transforma-se a si mesmo. Contudo - e este é o estatuto ontológico antropológico da educação como crescimento -, o que assegura a força autônoma da ação formativa do sujeito é sua condição humana de plasticidade. É justamente nesse contexto que ganha sentido a afirmação de Dewey de que a plasticidade, diferentemente do estado de cera, não é “[...] a capacidade de mudar a moldura pela pressão externa” (Dewey, 2008, p. 48, tradução nossa)¹⁷. A comparação da criança com um pedaço de cera a ser moldado pela ação do educador expressa bem, metaforicamente, o sentido autoritário da educação tradicional: o adulto imprime a forma na criança, fazendo dela o resultado de seu projeto. É contra tal sentido de educação que se volta *Democracy e education*, inspirando-se certamente na revolução copernicana na maneira de pensar, provocada pela pedagogia iluminista moderna¹⁸. Em síntese, a educação como crescimento pressupõe a noção do sujeito agente autônomo que deita suas raízes na plasticidade da condição humana.

No mesmo contexto argumentativo do capítulo IV de *Democracy e education* Dewey toma como sinônimo de plasticidade a noção de elasticidade. Tal sinonímia contribui, primeiramente, para elucidar a força formativa da plasticidade como constitutiva da condição humana. Se a plasticidade não é uma propriedade que se deixa moldar tão somente pela pressão externa, ela identifica-se com a “[...] elasticidade flexível (*pliable elasticity*) adotada por algumas pessoas para tomar a cor de seu meio sem perder sua singularidade” (Dewey, 2008, p. 48, grifo nosso, tradução nossa)¹⁹. A metáfora da ‘elasticidade flexível’ torna-se então decisiva, numa dupla direção, para compreender a ideia de educação como crescimento.

16 “Growth is not something done to them; it is something they do”.

17 “It is not a capacity to take on chance of form in accord with external pressure”.

18 Desenvolvo este tema da revolução copernicana no âmbito pedagógico no último capítulo de meu livro Kant & a educação (Dalbosco, 2011b).

19 “It lies near the pliable elasticity by which some persons take on the color of their surroundings while retaining their own bent”.

A primeira direção indica que o sujeito precisa adotar as cores de seu ambiente para poder desenvolver-se. Sem interagir com o meio e sem sofrer a influência de suas forças, o sujeito não cresce. ‘Adotar as cores’ é uma metáfora empregada por Dewey para mostrar o quanto a capacidade adaptativa do sujeito é indispensável, inclusive, para sua própria sobrevivência. Contudo – e esta é a segunda direção – tal interação precisa ocorrer de tal modo que possibilite ao sujeito agente construir e preservar sua própria singularidade. Desse modo, elasticidade flexível expressa, metaforicamente, os dois polos da tensão constitutiva da formação autônoma do si mesmo: necessidade de adaptação e, ao mesmo tempo, resistência. Tal tensão mostra bem a ideia de educação como interação recíproca entre duas ou mais pessoas inseridas em determinado contexto natural e sociocultural.

Em síntese, a plasticidade significa elasticidade flexível. Essa é uma conclusão importante a que chega o capítulo IV de *Democracy and education*. Entretanto o próprio Dewey não se dá por satisfeito e afirma que há um sentido mais profundo de plasticidade, que de certo modo vai além da metáfora da elasticidade flexível. Em que consiste tal sentido? Ele oferece a resposta numa passagem relativamente longa do capítulo IV de *Democracy and education*:

É essencialmente a capacidade para aprender da experiência; o poder para reter de uma experiência algo que seja eficaz para enfrentar as dificuldades da situação posterior. Isto significa o poder para modificar as ações mediante a base dos resultados de experiências anteriores, ou seja, o poder de ‘desenvolver disposições’ (Dewey, 2008, p. 49; grifo do autor, tradução nossa)²⁰.

Essa passagem resume concisamente o núcleo mais importante do sentido da plasticidade como marca distintiva da condição humana. Primeiramente, plasticidade é um tipo específico de disposição que se deixa acontecer na experiência. Segundo, acontecendo na experiência, tal poder retém somente o que é importante para compreender situações posteriores. Por último, em terceiro lugar, plasticidade é uma disposição superior, capaz de desenvolver outras disposições. É adquirindo essa forma de poder que a plasticidade torna-se capaz de modificar as ações humanas.

Seguindo de perto o texto de Dewey, o ‘poder de desenvolver disposições’ nada mais significa do que compreender a plasticidade como ‘poder de outros poderes’, ou seja, como ‘disposição de outras disposições’, como ‘aptidão de outras

20 “It is essentially the ability to learn from experience; the power to retain from one experience something which is of avail in coping with the difficulties of a later situation. This means power to modify actions on the basis of the results of prior experiences, the power to ‘develop dispositions’”.

aptidões' ou como 'capacidade de outras capacidades'. Ora, justamente por ser fonte originária de todas as capacidades humanas, é que a plasticidade assume o estatuto antropológico, aqui no sentido claramente ontológico, que está na base da dimensão ético formativa do ser humano. Se o ser humano não possuísse essa condição plástica, ele não seria capaz de se adaptar ao meio em que vive, assumindo inteligentemente as suas cores. Mas, e isto é o mais fundamental na perspectiva de um conceito crítico de formação humana, sem plasticidade ele não poderia se autodeterminar e sucumbiria às pressões externas do próprio meio. Desse modo, a capacidade de resistir às pressões externas e buscar ser autor de sua própria ação é um ponto alto da ideia de formação humana que perpassa amplamente *Democracy and education*, assim como havia perpassado o *Émile* e a *Allgemeine pädagogik*.

Mas que vínculo *Democracy and education* oferece entre plasticidade e educabilidade? Há vários pontos que mereceriam aqui uma investigação detalhada. Contudo creio que é suficiente, para meus propósitos, permanecer ainda no âmbito do capítulo IV da referida obra de Dewey. A criança é, para Dewey, um ser imaturo. Para aperfeiçoar-se, ou seja, para sair progressivamente de sua imaturidade, ela precisa de uma disposição específica. Se não for capaz de reagir frente às imposições do meio, não cresce. Se não tiver forças para superar os obstáculos e transpor seus próprios limites, não se desenvolve. Ora, plasticidade é a disposição específica que permite à criança tornar-se diferente do que ela é. Sem plasticidade não há adaptação e sem ela não há crescimento. Para esclarecer esse vínculo entre plasticidade e educabilidade, Dewey recorre, como mostrei acima, à metáfora da cera. O estado da cera é completamente diferente da plasticidade da condição humana. Em que sentido? Enquanto a primeira só é moldada pela pressão externa, a plasticidade da condição humana possui algo interno, que resiste à pressão externa e que faz da educabilidade a tensão permanente entre pressão externa e reelaboração interna. Se não há como escapar da pressão externa, sendo justamente isso que torna a educação um fenômeno eminentemente social, o importante para a educabilidade humana é como o sujeito educacional elabora a experiência que nasce de seu confronto com o mundo exterior. Ora, é a plasticidade, como núcleo impulsionador das disposições humanas, que permite ao ser humano se adaptar criativamente ao meio sem sucumbir às suas pressões.

A plasticidade como educabilidade contém, como reconhece o próprio Dewey, algo mais profundo. Ela é a capacidade de aprender com a experiência, pressupondo, enquanto tal, o poder de desenvolver disposições. Desse modo, educabilidade é a capacidade humana de aprender com as experiências. A experiência não é uma mera repetição, pois, cada vez que a faz, o ser humano a modifica. Quando é acompanhada pela reflexão, a experiência conserva algo significativo da experiência anterior, inserindo-o no contexto de uma nova ação. Por isso, experiência inteligente não é mera repetição, mas é sempre criação ou reinvenção de algo já ocorrido. É esse

aspecto inteligente da experiência humana que permite a Dewey compreender o hábito como expressão do crescimento.

O que torna possível a plasticidade da condição humana que a faz traduzir-se em capacidade formativa? Dewey recorre em grande parte ao argumento de natureza biológica. Por ter uma carga instintiva infinitamente inferior aos outros animais, o bebê humano compensa essa fragilidade pelo desenvolvimento intelectual e sua capacidade de intercâmbio social (Dewey, 2008). Não toma um ato como dado e, além disso, aprende a encontrar alternativas, fazendo combinações diversas. Multiplicidade de reações, percepção da incidência de vários fatores e possibilidade de combinações diversas constituem a plasticidade da ação humana que torna possível ao ser humano adquirir o hábito de aprender e, mais interessante ainda, de aprender a aprender. Por não possuir uma determinação instintiva rígida, pode variar suas reações para enfrentar os obstáculos que se põem no seu caminho. Depois de sucessivos fracassos, disponibiliza outros recursos para atingir os fins almejados. Nesse processo percebe-se a influência de vários fatores, tornando cada vez mais inteligente sua própria ação.

Esse é, em síntese, no quarto capítulo de *Democracy and education*, o processo da plasticidade como educabilidade. A educação consiste em preparar o bebê humano frágil para fazer uso cada vez mais aperfeiçoado de suas próprias disposições. Quanto mais for conduzido a acionar seu aparato intelectual, mais inteligentes torna suas formas de ação. Do crescimento dessa inteligência depende a democracia, tanto como organização social quanto forma de vida. Sem plasticidade da condição humana não há possibilidade da democracia como forma de vida, porque a plasticidade torna possível o exercício da liberdade humana como força inventiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe resumir, agora, os resultados obtidos na investigação acima. Com Rousseau, pude observar que, pela perfectibilidade, imbricada com a liberdade, a condição humana distanciou-se mais e mais de sua indolência natural. Como disposição para gerar outras disposições, a perfectibilidade possibilitou o surgimento do sentimento do amor próprio como mola propulsora do laço social entre os seres humanos. Contudo, como tal sentimento é profundamente ambíguo e em sua dimensão negativa pode levar à destruição do próprio ser humano, o amor próprio precisa ser educado. Desse modo, no contexto argumentativo do *Émile*, perfectibilidade e educabilidade são as duas faces da mesma moeda, ou seja, são duas dimensões que, entrelaçadas profundamente entre si, formam a condição humana. O modo como Rousseau define essas duas noções e pensa no seu entrelaçamento inspirou de maneira extraordinária o desenvolvimento da tradição

pedagógica posterior, influenciando na formulação de duas outras grandes obras pedagógicas, *Allgemeine pädagogik* e *Democracy and education*.

Multiplicidade do interesse e instrução educativa formam o núcleo da concepção de ensino desenvolvida por Herbart no livro segundo da *Allgemeine pädagogik*. Influenciado nitidamente pela imbricação entre perfectibilidade e educabilidade, o pedagogo alemão investe na formação múltipla do ser humano. O interesse designa os modos da atividade intelectual que o ensino precisa desenvolver e, transformando-se em interesse pedagógico, significa a posição ativa do sujeito educacional. Por sua vez, a multiplicidade indica para o caráter aberto e indeterminado do interesse enquanto disposição intelectual ampla, ou seja, enquanto sede de outras disposições. Multiplicidade do interesse significa, então, a pluralidade das disposições humanas e a possibilidade de as mesmas se desenvolverem em direções diversas. Nesse contexto, é a instrução educativa que dá materialidade à dimensão formal da multiplicidade do interesse. O caráter formativo da instrução educativa – e aí repousa a reivindicação de Herbart para que o ensino seja formativo – revela-se no procedimento metódico tripartite do ensino: descritivo, analítico e sintético. Ao alcançar a capacidade reflexiva, baseada na síntese combinatória, o sujeito educacional adquire a formação intelectual múltipla que o habilita a viver no mundo plural, marcado pela diversidade conflitante de pontos de vistas. Mas a síntese combinatória não é de modo algum apenas o resultado do pensamento lógico formal do sujeito educacional. Não possui, portanto, somente um sentido epistemológico. Ela ganha vivacidade à medida que brota e se entrelaça com a experiência de mundo e o convívio humano do sujeito educacional, revelando com isso o sentido ético e político que lhe é imanente. Desse modo, a síntese combinatória implica o exercício reflexivo permanente que o sujeito educacional faz sobre suas próprias práticas sociais e as práticas de seus parceiros de convivência.

Por conhecer bem a tradição pedagógica clássica, Dewey expõe sua teoria educacional em *Democracy and education*, deixando-se inspirar amplamente pela imbricação profunda entre perfectibilidade e educabilidade do amor próprio e entre multiplicidade do interesse e instrução educativa. Essa imbricação deságua na plasticidade da condição humana, permitindo-lhe pensar o fenômeno educacional humano como tensão permanente entre as disposições interiores e as pressões sofridas pelo ambiente. Associada à experiência reflexiva, a plasticidade representa a capacidade educativa do ser humano de reelaborar suas próprias experiências, recriando-as por meio do confronto que exerce com o mundo que o cerca. Isso aparece já na fase inicial do desenvolvimento infantil, à medida que a criança mostra a capacidade extraordinária de adaptação, assimilando aspectos das pressões provindas do meio externo, ao mesmo tempo em que preserva seu próprio *Self*. De qualquer modo, a formação individual ocorre por meio da permanente tensão entre as pressões externas do meio e a capacidade de seleção e reelaboração dessas

pressões feitas pelo próprio sujeito educacional. Plasticidade como educabilidade é, então, a capacidade humana de enfrentar essa tensão sem sucumbir às pressões do ambiente e nem se fechar em sua própria interioridade.

A reconstrução de alguns conceitos nucleares dessa longa tradição pedagógica permite compreender que a educação possui duplo vínculo, com a condição humana e com a ordem social. Sendo assim, ela (a educação) não pode se livrar de maneira alguma do questionamento permanente sobre ‘quem é o ser humano?’ e sobre a atualidade da qual ele faz parte. Rousseau, Herbart e Dewey ensinam, cada um à sua maneira, que a perfectibilidade, multiplicidade do interesse e plasticidade, como marcas distintivas da condição humana, são referências importantes para impedir qualquer projeto autoritário e fechado de educação. À medida que apontam para a vulnerabilidade e fragilidade da condição humana, colocam a interdependência entre os seres humanos como forma de se alcançar uma humanidade cada vez melhor. Em síntese, o modo como tais autores pensam a imbricação entre condição humana e teoria educacional permite pensar de maneira aberta e indeterminada o espaço público do viver junto entre seres humanos e o mundo ambiente no qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

Asmus, W. (1968). *Herbart* (Band I: Der Denker). Heidelberg, GER: Quelle & Meyer.

Benner, D. (1993). *Die pädagogik Herbarts: eine problemgeschichtliche einföhrung in die systematik neuzeitlicher pädagogik*. Weinheim, GER: Juventa-Verl.

Benner, D., & Brüggén, F. (2004). Bildsamankeit/bildung. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches wörterbuch der pädagogik* (p. 174-215). Weinheim, GER: Beltz Verlag.

Benner, D., & Brüggén, F. (1996). Das konzept der perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. Ein versuch, Rousseaus programm theoretischer und praktischer urteilsbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen. In O. Hansmann (Hrsg.), *Seminar: der pädagogische Rousseau* (Band II: kommentare, interpretationen, wirkungsgeschichte, p. 141-166). Weinheim, GER: Deutscher Studien Verlag.

Cooper, L. D. (1999). *Rousseau, nature, the problem of the good life*. University Park, PA: Pennsylvania State University.

Dalbosco, C. A. *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*. São Paulo: Cortez, 2011a.

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

Dalbosco, C. A. *Kant & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

Dewey, J. *The Middle Works, 1899-1924* (Vol. 9: democracy and education). Illinois: Southern Illinois University Press, 2008.

Forschner, M. (1998). *Über das handeln im einklang mit der natur*. Darmstadt, GER: WBG.

Giesinger, J. (2011). Bildsamkeit und bestimmung. Kritische anmerkungen zur allgemeinen pädagogik Dietrich Benners. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, p. 894-910.

Herbart, J. F. (1965). *Pädagogische schriften* (Zweiter band: allgemeine pädagogik, aus dem zweck der erziehung abgeleitet (1806)). Herausgegeben von Walter Asmus. Düsseldorf, GER: Verlag Helmut Küpper Vormalis Georg Bondi.

Neuhouser, F. (2008). *Rousseaus theodicy of 'amour propre': evil, rationality and the drive for recognition*. Oxford, UK: Oxford Univesity Press.

Neuhouser, F. (2009). Rousseau und das menschliche verlangen nach anerkennung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 56(6), 27-51.

Oelkers, J. (2009). *John Dewey und die pädagogik*. Weinheim, GER: Beltz Verlag.

Rousseau, J. J. (1978). *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

Rousseau, J. J. (1999). *Oeuvres complètes* (Tomo IV: Emile). Paris, FR: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.

Strauss, L. (1989). *Naturrecht und geschichte*. Frankfurt am Main, GER: Suhrkamp.

CLÁUDIO ALMIR DALBOSCO possui Doutorado pela Universidade de Kassel/Alemanha e pós-doutorado pelo Núcleo Direito e Democracia (NDD) do Cebrap - São Paulo; professor titular da universidade de Passo Fundo - UPF/RS; orientador de mestrado e doutorado no PPGEduc da mesma Universidade; principais publicações em livros: Kant & a educação, pela Editora Autêntica (2011)/ Educação Natural em Rousseau, pela Editora Cortez (2011); Condição humana e educação do amor próprio em Rousseau, pela Edições Loyola (2016).

Principais publicações em periódicos internacionais: *Die sprachliche Konstitution des Selbst (Self) und die pädagogische Handlung*, na Revista Pädagogische Rundschau, Alemanha, 2014; Formas de reconhecimento e força intersubjetiva de grupo, pela Revista Educação & Sociedade (2015); A história como experiência formativa em Rousseau. Revista Brasileira de Educação (2016); *Conditio humana und tugendhafte Willensbildung: Untiefen der Anerkennung bei Rousseau und Honneth*, na Revista Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Alemanha (2018).

E-mail: vcdalbosco@hotmail.com
orcid.org/0000-0003-3408-2975

Nota: C. A. Dalbosco foi responsável pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados; redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.

Recebido em: 10.07.2017

Aprovado em: 16.10.2017

Como citar este artigo: Dalbosco, C. A. (2018). Condição humana e educabilidade: um problema nuclear das teorias educacionais clássicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e013>

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).